

Vzdělávací strategie u dětí v domácím vzdělávání

Bc. Pavlína Šindelářová

Diplomová práce
2018

 Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2017/2018

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Pavlína Šindelářová**
Osobní číslo: **H150168**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Vzdělávací strategie u dětí v domácím vzdělávání**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek vztahujících se k historii a současnosti individuálního vzdělávání, legislativní úpravě individuálního vzdělávání a edukačnímu procesu.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvalitativního výzkumu metodou zakotvené teorie.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

ČAPEK, Robert. **Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod.** Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3450-7.

HOLT, John. **Proč děti neprospívají.** Volary: Stehlík, 2003. ISBN 80-902707-6-X.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. **Výukové metody.** Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MERTIN, Václav. **Ze zkušeností dětského psychologa.** Praha: Walters Kluwer, 2015. ISBN 978-80-7478-764-5.

PRŮCHA, Jan. **Alternativní školy a inovace ve vzdělávání.** Praha: Portál, 2012. ISBN 978-8-7178-999-4.

ZORMANOVÁ, Lucie. **Obecná didaktika: pro studium a praxi.** Praha: Grada, 2014. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4590-9.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **1. prosince 2017**

Termín odevzdání diplomové práce: **20. dubna 2018**

Ve Zlíně dne 1. prosince 2017


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE


Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 10.4.2018



1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:
(1) Vysoká škola nevyjádřeně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může za zveřejnění práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(5) Do práva autorského také nezahrnuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, ušije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělků jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídáne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Předkládaná diplomová práce se zabývá vzdělávacími strategiemi dětí v domácím vzdělávání. Teoretická část vymezuje domácí vzdělávání a jeho legislativní rámec. Podrobněji je popsán vznik domácího vzdělávání v zahraničí a v České republice a výukový proces s akcentem na domácí vzdělávání. Výzkum prezentovaný v praktické části je zaměřen na vzdělavatele dětí v individuálním vzdělávání a jeho cílem bylo zjistit a popsat průběh vzdělávacího procesu v rodinách s dětmi v domácím vzdělávání. V jeho rámci jsme použili kvalitativní výzkumnou strategii, která byla realizována pomocí polostrukturovaných rozhovorů se vzdělavateli. Pro analýzu dat byla použita zakotvená teorie.

Klíčová slova: individuální/domácí vzdělávání, legislativní úprava individuálního vzdělávání, vzdělávací proces, organizační formy výuky, výukové metody, motivace žáka

ABSTRACT

The master thesis deals with the issue of educational strategies of homeschooled children. The theoretical part of this master these is dedicated to defining homeschooling and its basic legislative framework. The beginning of homeschooling abroad as well as in the Czech Republic and the educational process are described here in detail. The research presented in the practical part of this master thesis is focuses on the educators of homeschooled children. The aim was to find out and describe the educational process in families with homeschooled children. As the techniques of data collection, we have chosen interviews with the selectively chosen parents. The research was carried out using the qualitative research method of the grounded theory.

Keywords: homeschooling, legislative framework of homeschooling, educational process, organizational forms of teaching, teaching methods, pupil's motivation

Touto cestou bych ráda poděkovala Mgr. Jakubu Hladíkovi, Ph. D. a Mgr. Elišce Suchánkové, Ph. D. za odborné a cenné rady při vedení mé diplomové práce. Děkuji své rodině a blízkým přátelům za jejich dlouhodobou podporu a trpělivost při studiu. Poděkování patří také všem účastnicím mého výzkumného šetření za jejich čas, vstřícnost a sdílnost.

Motto:

„Jednu věc, kterou povinné školství vyučuje velice dobře, je mylné přesvědčení, že pro učení potřebujeme povinné školství.“

Peter Gray

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 DOMÁCÍ VZDĚLÁVÁNÍ	13
1.1 VZNIK DOMÁCÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ZAHRANIČÍ.....	13
1.2 DOMÁCÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE	15
1.3 LEGISLATIVNÍ ÚPRAVA INDIVIDUÁLNÍHO/DOMÁCÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	17
1.3.1 Příprava školy.....	18
1.3.2 Rozhodnutí ředitele školy o povolení individuálního vzdělávání.....	18
1.3.3 Organizace individuálního vzdělávání.....	20
1.3.4 Průběh individuálního vzdělávání.....	20
1.3.5 Doporučení pro výuku předmětů výchovného zaměření	21
1.3.6 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami	21
1.3.7 Hodnocení individuálně vzdělávaného žáka.....	21
1.3.8 Zrušení povolení individuálního vzdělávání.....	23
1.3.9 Výdaje spojené s individuálním vzděláváním.....	23
2 VÝUKOVÝ PROCES S AKCENTEM DOMÁCÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	24
2.1 VÝUKOVÉ CÍLE.....	25
2.1.1 Rámcový vzdělávací program a školní vzdělávací program.....	26
2.2 PLÁNOVÁNÍ A PŘÍPRAVA	28
2.3 ORGANIZAČNÍ FORMY VÝUKY V DOMÁCÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	29
2.4 VÝUKOVÉ METODY V DOMÁCÍM VZDĚLÁVÁNÍ	31
2.5 MATERIÁLNĚ – DIDAKTICKÉ PROSTŘEDKY V DOMÁCÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	37
2.6 MOTIVACE	39
2.7 HODNOCENÍ V DOMÁCÍM VZDĚLÁVÁNÍ	40
II PRAKTICKÁ ČÁST	44
3 METODOLOGIE VÝZKUMU	45
3.1 CÍL VÝZKUMU	45
3.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	46
3.3 VOLBA VÝZKUMNÉ STRATEGIE A TECHNIKY SBĚRU DAT	46
3.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR	47
3.5 ANALÝZA DAT.....	51
3.6 VÝSLEDKY	52
Zdroj: vlastní výzkum	52
3.6.1 Co nás k tomu vedlo.....	53
3.6.1.1 Subkategorie: Motivace	54
3.6.2 Jak to všechno probíhá.....	56
3.6.3 Spolupráce rodina a škola	57
3.6.4 Co a kdy máme zvládnout.....	59
3.6.5 Jak to všechno uspořádat.....	61

3.6.6	Cestou, necestou.....	63
3.6.7	Umíme to.....	69
3.6.8	S čím musíme počítat.....	72
3.6.9	Jak to bude dál.....	76
3.7	PARADIGMATICKÝ MODEL.....	79
3.8	INTERPRETACE ZAKOTVENÉ TEORIE	81
ZÁVĚR		88
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....		91
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....		97
SEZNAM OBRÁZKŮ		98
SEZNAM GRAFŮ		99
SEZNAM TABULEK.....		100
SEZNAM PŘÍLOH.....		101

ÚVOD

Domácí vzdělávání je alternativní způsob vzdělávání, který je českým vzdělávacím systémem v současnosti umožněn po celou dobu povinné školní docházky. Domácí vzdělávání poskytuje možnost individualizace vzdělávání tam, kde je to z nejrůznějších důvodů zapotřebí. Rodiče si výuku svého dítěte v domácím prostředí volí z různých důvodů. Ať už je to alternativní životní styl rodiny, náboženské důvody nebo jenom potřeba trávit více času společně. Pedagogické důvody rozhodnutí pro domácí vzdělávání jsou obvykle podmíněny neúspěchem dítěte ve škole. Řada z rodičů se pro tuto formu vzdělávání rozhodla na základě zkušeností s běžnou základní školou, kterou jejich děti navštěvovaly. Takové dítě do domácího vzdělávání vstupuje se sníženým sebevědomím a motivací ke vzdělávání a někdy i se zkušenostmi se šikanou. V některých případech se jedná o žáky se zdravotním postižením nebo znevýhodněním, kteří vyžadují speciální péči. Provoz běžné školy neumožňuje takovým žákům věnovat dostatečnou pozornost. Rodiče také poměrně často zdůvodňují volbu domácího vzdělávání svých dětí tím, že chtějí rozvíjet jejich umělecké, sportovní, či jiné nadání.

Výuka v domácím vzdělávání se řídí školním vzdělávacím programem kmenové školy, do které je dítě přihlášeno. Rodiče si připravují učební plány, vedou třídní knihu nebo deník, do kterého si zaznamenávají průběh vzdělávání. Při výuce využívají nejrůznější učební pomůcky. Vyučování se neodehrává pouze doma, ale rodiče s dětmi se sdružují v komunitách, kde si vyměňují zkušenosti a pořádají společné vzdělávací a zábavné akce pro celé rodiny. Rodiče pro svou práci volí i nejrozmanitější metody a formy práce. Často se využívá projektové vyučování. Někteří rodiče využívají inovativní a alternativní výukové metody a jiní se přiklánějí k tradiční výuce nebo kombinaci obou. V každém případě je ale výuka přizpůsobena individuálním potřebám daného dítěte, což je podstatou domácího vzdělávání. Předkládaná diplomová práce si klade jako hlavní cíl zjistit a popsat průběh vzdělávacího procesu v rodinách s dětmi v domácím vzdělávání.

Teoretická část této práce seznamuje čtenáře se stručnou historií domácího vzdělávání v zahraničí od druhé poloviny 20. století. Zmiňuje legislativní úpravu domácího vzdělávání v České republice a podrobněji popisuje podmínky vzdělávání žáků v individuálním vzdělávání. Druhá kapitola teoretické části se zabývá vyučovacím procesem s akcentem na domácí vzdělávání. Popisuje jednotlivé komponenty vyučovacího procesu, jako jsou cíle, obsah, výukové metody, organizační formy a didaktické prostředky, jichž se používá, a podmínky, za nichž vyučovací proces probíhá.

Empirická část této diplomové práce navazuje na část teoretickou a je věnována kvalitativnímu výzkumnému šetření. Pomocí polostrukturovaných rozhovorů se vzdělavateli žáků v domácím vzdělávání se zaměřujeme na průběh vzdělávacího procesu v rodinách s dětmi v domácím vzdělávání. Kromě samotného vzdělávacího procesu se zabýváme dalšími aspekty domácího vzdělávání, jako je příprava na samotný vzdělávací proces a prostředí, které je využíváno k výuce, na spolupráci rodin s kmenovou školou, do které je dítě zapsáno, a na reflexi vzdělavatelů v roli učitele.

Věříme, že tato diplomová práce přispěje k rozšíření a ucelení náhledu na tuto alternativní formu plnění povinné školní docházky, která je v posledních letech na vzestupu. Výsledky výzkumu mohou přispět k větší informovanosti široké veřejnosti o možnostech a způsobu vzdělávání v mimoškolním prostředí.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 DOMÁCÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Domácí vzdělávání je dle Walterové (2004, s. 383) taková forma vzdělávání, kdy dítě nedochází denně do školy, ale je vzděláváno mimo školu. Tato forma vzdělávání je postavená na odpovědnosti rodičů za výchovu a vzdělávání svých dětí a umožňuje jim tvořivě se podílet na projektování a realizaci optimálního rozvoje dítěte. Terminologie není zatím zcela ustálená. Jako synonyma se často používají výrazy *individuální vzdělávání*, *domácí vzdělávání* a *domácí škola*.

K termínu **domácí vzdělávání** se Jančařík, Jančaříková (2005, s. 67, 68) kloní vzhledem k potřebám diferencovat různé přístupy pro životní styl, který zahrnuje celou rodinu a který pramení z poznatků, že učení probíhá kdykoli a na jakémkoli místě a není omezeno na určitý čas či věk. Domácí vzdělávání neprobíhá jen v prostředí domova, ale realizuje se často na nejrůznějších místech – v knihovnách, továrnách, skanzenech, muzeích, v přírodě, na naučných stezkách, v zoologických zahradách, na výstavách i během mimoškolních aktivit. Termín **domácí škola** je používán pro pouhé přenesení stylů a metod ze školních lavic do domácností – v rodinách s domácí školou v tomto smyslu např. dodržují rozvrh hodin i tempo kmenové školy. Děti také často kmenovou školu navštěvují. Někdy v těchto rodinách i na začátku a na konci hodin zvoní (tzv. formální výuka). Termín **individuální vzdělávání**, který prosadilo ministerstvo školství do zákona, je širší. Individuálně jsou vzdělávány např. děti se speciálními vzdělávacími potřebami, hendikepované děti, mladí sportovci a žáci dlouhodobě nemocní.

Domácí vzdělávání představuje dle Mertina (2003, s. 406) nejběžnější formu vyučování, při které dochází k individuálnímu vyučování. Další možnosti jsou individuální doučování či individuální reedukační pomoc dětem se speciálně vzdělávacími potřebami nebo dětem, jejichž rodiny dlouhodobě působí v zahraničí a nelze je bez přiměřené možnosti vzdělávat ve škole.

1.1 Vznik domácího vzdělávání v zahraničí

Kolébkou moderního domácího vzdělávání se ve druhé polovině 20. století staly Spojené státy americké, kde se rozšířila řada alternativních vzdělávacích proudů a domácí vzdělávání bylo jedním z nich (Kostecká, 2014, s. 71).

Až do 20. století měla povinná školní docházka spousty zastánců. Vláda Spojených států přesvědčovala rodiče, že formální vzdělávání je kvalitnější než domácí vzdělávání. Během 60. a 70. let začaly být zpochybňovány výukové metody a výsledky státního školského

systemu. Počátky domácího vzdělávání v USA jsou spojeny se jmény John Holt a Raymond Moore. Holt byl učitelem matematiky z Massachusetts, který svou knihou „How Children Fail“ „Proč děti neprospívají“ začal vážně kritizovat systém veřejného vzdělávání. Jeho kniha popisovala, jak tradiční výuka narušuje přirozený proces učení u dětí. Holt se roky pokoušel o reformu státního i soukromého školského systému a v roce 1977 založil časopis „Growing without schooling“ (Davis, 2015, s. 30).

V roce 1985 umírá, ale jeho myšlenka „unschoolingu“ nebo vzdělání bez formálních struktur je stále velmi populární (Larabell, 2015, s. 11).

Raymond Moore a jeho žena Dorothy napsali mnoho knih o domácím vzdělávání a uskutečnili komplexní výzkum, na kterém ukázali, jakou škodu páchá na dětech formální vzdělávání v raném věku. V knize „Better Late than Early“ doporučovali, aby děti byly drženy od formálního vzdělávání alespoň do osmi až deseti let, kdy nejsou jejich smysly, koordinace, neurologický vývoj a kognice dostatečně zralé a připravené na formální vzdělávání (Davis, 2015, s. 30).

Počátky domácího vzdělávání v USA jsou také spjaty se vznikem Home Schooling Legal Defence Association (HSLDA). Tato organizace byla založena v roce 1983 advokáty Mikiem Farrisem a Mikiem Smithem. Tato asociace je neprofitující advokátní organizací, která vznikla za účelem ochrany práv rodičů vzdělávajících své děti doma. Dnes tato organizace poskytuje právní poradenství a nabízí informace 84 000 rodinám (HSLDA, 2016).

Statistické informace o domácím vzdělávání v USA shromažďuje National Home Education Research Institute, který se zabývá výzkumem domácího vzdělávání. Zakladatelem a prezidentem tohoto institutu je Brian D. Ray, Ph.D. Dle aktuálních statistik je v USA asi 2,3 miliónů doma vzdělávaných studentů. V roce 2010 bylo v domácím vzdělávání v USA asi 2 miliony dětí. Zdá se, že populace doma vzdělávaných dětí roste z odhadovaných 2% do 8% za rok během posledních pár let (Ray, 2016).

Z USA se myšlenka domácího vzdělávání šířila i do dalších anglosaských zem, např. do Anglie, Kanady, Austrálie, na Nový Zéland a Jihoafrické republiky, ale i do jiných vyspělých států západní Evropy a světa. Tyto země spojují protestantské tradice, vysoká míra individualismu, obecná nedůvěra velké části obyvatel ke státu a společný jazyk usnadňující šíření informací mezi jednotlivými zeměmi (Kostelecká, 2014, s. 72).

V řadě vyspělých států **Evropy** existuje již několik let možnost domácího vzdělávání. V demokratických společnostech mají prvotní zodpovědnost za dítě rodiče a jejich práva jsou

jen výjimečně omezována. Rodiče se mohou sami rozhodnout, kde a jakým způsobem bude jejich dítě vzděláváno (Mertin, 2015, s. 30).

Dle Kostecké (2005, s. 356) je domácí vzdělávání buď určeno pro všechny děti, nebo jen pro některé specificky definované skupiny dětí. Souvisí to s tím, zda je v daném státě uzákoněno povinné vzdělávání, nebo povinná školní docházka. V západní Evropě je povoleno prakticky ve všech zemích. V Německu není domácí vzdělávání, až na přísně prověřené výjimky, zákonem povoleno.

Země s uzákoněným **povinným vzděláváním** (např. Dánsko, Finsko, Francie, Lucembursko, Slovinsko, Velká Británie, Severní Irsko, Portugalsko) staví individuální vzdělávání jako legální alternativu k tradičnímu vzdělávání. V těchto zemích bylo domácí vzdělávání vždy legální.

V zemích, kde je uzákoněna **povinná školní docházka**, je možnost domácího vzdělávání otevřená pro všechny děti a v některých jen pro specifické skupiny dětí (např. děti nemocné, děti, kterým by docházka do školy činila značné potíže, děti handicapované). Do systému vzdělávání byla možnost domácího vzdělávání začleněna dodatečně. Jsou to země jako např. Itálie, Island, Maďarsko, Nizozemí, Nový Zéland, Rakousko, Rusko, Řecko, Slovensko, Španělsko (NÚV, 2012, s. 2).

1.2 Domácí vzdělávání v České republice

Česká republika patří mezi státy s uzákoněnou **povinnou školní docházkou**. Tato povinnost vyplývá z Listiny základních práv a svobod, která je součástí ústavního pořádku České republiky. Individuální vzdělávání v České republice proto není alternativa k běžnému studiu. První zmínky o domácím vzdělávání v České republice se začaly objevovat v roce 1996 (Walterová, 2004, s. 382).

O znovuvytvoření podmínek pro individuální vzdělávání dětí se nejvíce zasloužili manželé Jiří a Hana Tůmovi. Kolem nich a Michala Semína se vytvořila nepočtená, ale silná komunita rodičů a přátel domácího vzdělávání, která byla spojena ve dvou organizacích - Společnost rodičů a přátel domácí školy a Asociace pro domácí vzdělávání. Tyto organizace prosadily možnost individuálního vzdělávání do nového školského zákona (Jančaříková, Jančařík, 2005, s. 70).

Asociace domácího vzdělávání (ADV) vznikala v květnu 2002 jako dobrovolné sdružení rodičů doma vzdělávaných dětí, kmenových škol a sympatizantů domácího vzdělávání. Jedná se o služebnou organizaci, která vznikla proto, aby prosazovala právo rodičů na to,

aby si rodiče mohli zvolit jak, kde a jakým způsobem budou jejich děti vzdělávány. Usiluje o to, aby bylo domácí vzdělávání jedním z mnoha způsobů, jak naplnit právo dětí na vzdělávání, a aby se domácí vzdělávání stalo nedílnou součástí českého vzdělávacího systému. Nabízí informace a podporu těm, kteří se pro domácí vzdělávání rozhodují. Poskytuje informace o domácím vzdělávání široké veřejnosti a to formou rozhovorů ve sdělovacích prostředcích, veřejných přednášek zástupců ADV nebo formou tiskových prohlášení. Pokouší se o znovuoobnovení tradičních hodnot, které jsou spojeny s rodinou, o navrácení důležitosti a postavení rodiny ve společnosti, které jí náleží (ADV, 2002).

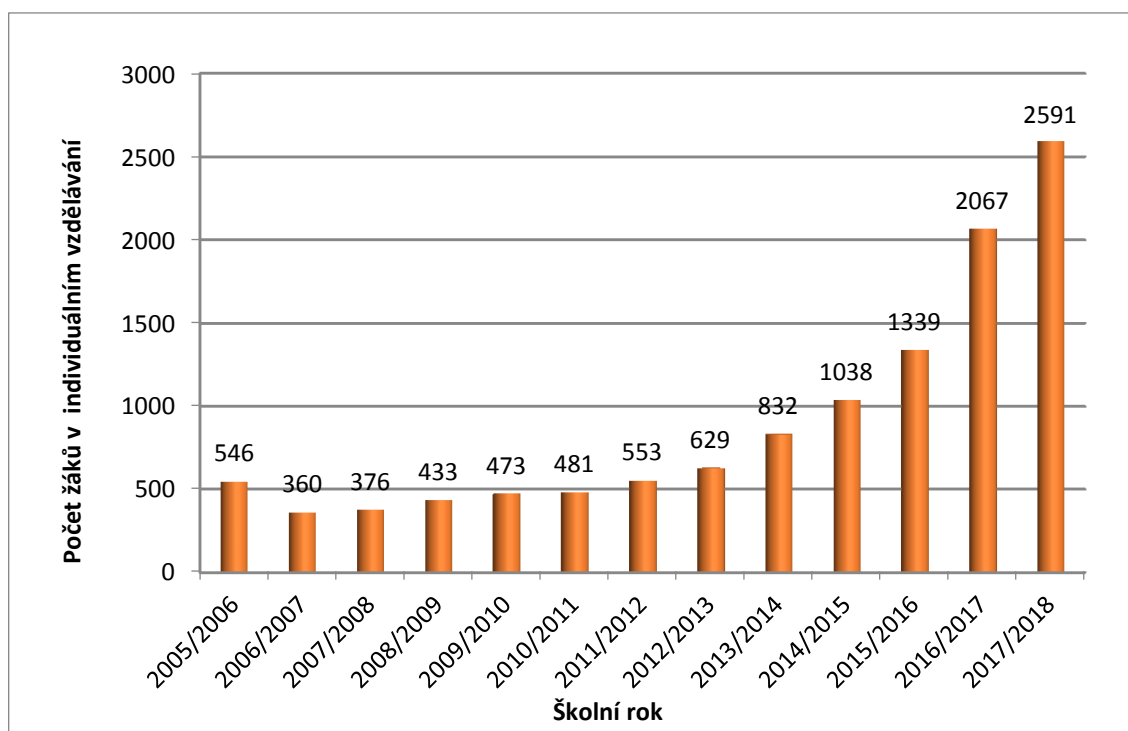
Dne 1. září 1998 bylo spuštěno Pokusné ověřování jiné formy základního vzdělávání, tzv. domácí vzdělávání pro děti na prvním stupni základních škol. Domácí vzdělávání se tímto stalo platnou alternativou většinového vzdělávacího přístupu. Tento experiment probíhal po dobu 5 let na vybraných tzv. kmenových školách (Vališová, 2007, s. 101).

Od 1. ledna 2005 je domácí vzdělávání upravováno zákonem č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším a jiném vzdělávání (školský zákon) a legalizováno jako forma plnění povinné školní docházky (Kostecká, 2005, s. 354).

Od května roku 2007 (MŠMT, 2007) bylo vyhlášeno pokusné ověřování individuálního vzdělávání i na 2. stupni základní školy podle § 171 odst. 1 školského zákona. Toto pokusné ověřování bylo zahájeno 1. září 2007 na 5 základních školách. V září 2008 byla do pokusného ověřování zařazena další škola. Na základě výsledků pokusného ověřování individuálního vzdělávání na 2. stupni základních škol MŠMT připraví návrh jeho zapracování do novely školského zákona. Toto pokusné ověřování bylo několikrát prodlouženo a v roce 2015 rozšířeno zařazením dalších 13 pilotních škol. Ke dni 31. srpna 2016 (MŠMT, 2016) Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ukončilo „Pokusné ověřování individuálního vzdělávání na 2. stupni ZŠ“. Důvodem ukončení pokusného ověřování je novela školského zákona (zákon č. 178/2016 Sb.), kterou v březnu 2016 schválila Poslanecká sněmovna Parlamentu České republiky a která s účinností od 1. září 2016 podle § 41 odst. 1 povoluje individuální vzdělávání žákům 1. i 2. stupně základní školy (MŠMT, 2016).

V současné době využívá v České republice tuto alternativní formu plnění povinné školní docházky 2591 žáků. Za poslední tři roky byl dle České školní inspekce (ČŠI, 2016, s. 4) zaznamenán výraznější nárůst v počtu individuálně vzdělávaných žáků. Možným důvodem může být rostoucí zájem zákonných zástupců o alternativní přístupy ke vzdělávání a také snaha využívat odlišné způsoby, metody a formy výuky než ty, které jsou používány standardně ve školách.

Graf 1 Vývoj počtu žáků plnících docházku podle § 41 Školského zákona (Individuální vzdělávání) od školního roku 2005/2006 do současnosti



Zdroj: MŠMT (www.msmt.cz)

1.3 Legislativní úprava individuálního/domácího vzdělávání

Legislativní úprava domácího vzdělávání je v České republice ve srovnání se situací ve světě relativně přísná. Dle současné legislativy je individuální vzdělávání umožněno dle § 41 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) na 1. i na 2. stupni ZŠ, ve znění účinném od 1. 9. 2016. V říjnu 2016 byly Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) vydány informace a doporučení k individuálnímu vzdělávání žáků na ZŠ. Tyto informace a doporučení jsou určeny pro základní školy, které nemají žádné nebo mají pouze malé zkušenosti se zavedením individuální formy vzdělávání. Dále jsou určeny pro školy, které mají zkušenosti pouze na 1. stupni ZŠ. Na základě dlouholetého pokusného ověřování ministerstvo připravilo komentované znění § 41 školského zákona a metodická doporučení. Tento materiál informuje školy o podmínkách zavedení této formy vzdělávání v základních školách. Podává informace o organizačním zabezpečení, o hodnocení individuálně vzdělávaných žáků a upozorňuje na možné problémy, kterých by se školy měly vyvarovat. Ředitel školy musí

vycházet pouze z textu školského zákona, protože tento zákon nezmocňuje ministerstvo k úpravě podrobností o individuálním vzdělávání vyhláškou.

V následujících podkapitolách budeme vycházet z § 41 školského zákona, ve znění účinném od 1. 9. 2016 a z Informací a doporučení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k individuálnímu vzdělávání žáků v základní škole (MŠMT, 2016).

Informace jsou vydané pro oblasti jako příprava školy, rozhodnutí ředitele školy o povolení individuálního vzdělávání, organizace a průběh individuálního vzdělávání. Další oblasti jsou doporučení pro výuku předmětů výchovného zaměření, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, hodnocení žáka a zrušení povolení individuálního vzdělávání a výdaje, které jsou spojené s individuálním vzděláváním.

1.3.1 Příprava školy

Podmínky vzdělávání žáků v individuálním vzdělávání jsou stanoveny ve školském zákoně. Podmínky jsou zde nastaveny obecně a je na každé škole, aby si je přizpůsobila pro individuálně vzdělávané žáky tak, aby bylo možné splnit ustanovení zákona. Ministerstvo doporučuje uzavřít písemnou dohodu mezi školou a zákonnými zástupci, která bude obsahovat základní pravidla spolupráce mezi těmito dvěma stranami. Tato dohoda není pro strany právně závazná. Úkolem ředitele školy je seznámit pedagogy s povinnostmi spojenými s individuálním vzděláváním a stanovit kompetence jednotlivých zaměstnanců ve vztahu ke každému individuálnímu vzdělávání. Je také nutné stanovit, kdo bude zodpovědný za komunikaci se zákonnými zástupci žáků v individuálním vzdělávání a jakými způsoby a prostředky bude tato komunikace probíhat.

1.3.2 Rozhodnutí ředitele školy o povolení individuálního vzdělávání

O povolení individuálního vzdělávání dle platné právní normy rozhoduje pouze ředitel školy, na kterou je žák přijat k plnění povinné školní docházky.

Žádost zákonného zástupce o individuální vzdělávání musí obsahovat základní povinné údaje o žákovi, jako jsou:

- jméno a příjmení, rodné číslo, místo trvalého pobytu žáka nebo bydliště v případě, že nemá místo trvalého pobytu na území České republiky
- období, ročník, popřípadě pololetí, kdy má být žák individuálně vzděláván
- seznam učebnic a učebních textů, které jsou žákům bezplatně poskytovány a které budou využívány ve výuce

- další skutečnosti, které mají vliv na průběh vzdělávání, jako např. zdravotní omezení mající vliv na vzdělávání nebo na průběh a podmínky zkoušek, které souvisí se žádostí o povolení individuálního vzdělávání
- vyjádření školského poradenského zařízení - pedagogicko - psychologické poradny (PPP) nebo speciálně pedagogická centra (SPC)

Ředitel školy individuální vzdělávání povolí pouze tehdy, pokud a) jsou dány závažné důvody pro individuální vzdělávání; b) jsou zajištěny dostatečné podmínky materiální a ochrany zdraví žáka; c) osoba, která bude vzdělávat, získala odpovídající vzdělání a d) jsou zajištěny vhodné učebnice a učební texty, podle kterých se má žák vzdělávat.

Nejčastějšími **důvody pro volbu individuálního vzdělávání** jsou zdravotní stav žáka, který nedovoluje pravidelnou docházku do školy, časté pracovní cesty zákonných zástupců a jejich rodiny, potíže žáků různého charakteru (např. jde o konflikty mezi žáky, žákem a učitelem, šikana, stres ze školy), žáci se speciálními vzdělávacími potřebami a žáci mimořádně nadaní (MŠMT, 2016, s. 4,5).

Dle Altmanové (NÚV, 2011, s. 18), která v roce 2011 zpracovala pro Národní ústav pro vzdělávání „Průběžnou zprávu o stavu pokusného ověřování individuálního vzdělávání“, jsou nejčastějšími důvody pro volbu individuálního vzdělávání např. dobrá zkušenost s individuálním vzděláváním na 1. stupni ZŠ, individuální přístup u žáků se zdravotními, psychickými či jinými problémy (se specifickými poruchami učení a chování), možnost rozvoje mimořádného nadání a talentu žáka nebo možnost cestovat se žáky do zahraničí. Tato zpráva byla vyhotovena na základě údajů, které poskytlo šest základních škol, ve kterých bylo ve školním roce 2010/2011 realizováno pokusné ověřování na 2. stupni.

Jančaříková (2016, s. 226) dělí důvody pro domácí vzdělávání na rozhodnutí z přesvědčení, což může být např. alternativní životní styl rodiny, náboženské důvody nebo jenom chuť trávit více času společně a pedagogické důvody rozhodnutí pro domácí vzdělávání a ty bývají obvykle podmíněny neúspěchem ve škole a někdy i zkušenostmi se šikanou.

Dále je nutné zajistit **podmínky materiální a ochrany zdraví žáka** viz b) výše. **Osoba, která bude vzdělávat**, viz c) výše, musí získat odpovídající vzdělání. Střední vzdělání s maturitní zkouškou pro vzdělávání žáka na prvním stupni základní školy a vysokoškolské vzdělání (alespoň Bc.) jedná-li se o žáka na druhém stupni základní školy. Vzdělání se prokazuje originálem nebo ověřenou kopií příslušných vysvědčení. Zákonný zástupce ne-

musí být vždy vzdělavatelem. Vzdělavatelem může být i jiná osoba, která splňuje požadovanou úroveň vzdělání (MŠMT, 2016, s. 7).

Dalším předpokladem pro povolení individuálního vzdělávání je **zajištění vhodných učebnic a učebních textů** viz d) výše, podle kterých se má žák vzdělávat. Škola poskytuje pro individuální vzdělávání kompletní sadu učebnic a základní školní potřeby, na které mají žáci v individuálním vzdělávání nárok. Lze používat i jiné učebnice kromě učebnic poskytnutých školou, ale ty si zákonní zástupci pořizují na vlastní náklady. Ředitel školy také posuzuje vhodnost učebnic, které nemají doložku ministerstva.

Ministerstvo doporučuje provést se zákonnými zástupci žáka vstupní rozhovor, jehož cílem je nejenom informovat zákonné zástupce o podmínkách, případně rizicích individuálního vzdělávání, ale i seznámit se se záměrem rodiny. Důležitá je diskuse o důvodech pro volbu individuálního vzdělávání a o očekáváních od individuálního vzdělávání. Předmětem tohoto rozhovoru je také seznámení školy s představami zákonných zástupců o prostředí, ve kterém bude individuální vzdělávání probíhat, o délce učení, o zajištění výuky konkrétních předmětů, o osobě vzdělavatele a jeho dosaženém vzdělání, o nutnosti socializace žáka (MŠMT, 2016, s. 6).

1.3.3 Organizace individuálního vzdělávání

Po celou dobu individuálního vzdělávání žáka zodpovídá zákonný zástupce žáka za zajištění plnění podmínek ke vzdělávání, a to podmínek materiálních, personálních a ochrany zdraví žáka.

Školní vzdělávací program (ŠVP) školy, ve které je žák přijat k plnění povinné školní docházky, je závazným dokumentem, podle kterého je individuální vzdělávání realizováno. Tento ŠVP je závazný jak pro žáky, tak pro jejich vzdělavatele a musí být dostupný vzdělavatelům žáků v individuálním vzdělávání. **Rozsah výuky** závisí na vzdělavateli, který dle schopností žáka zvládat učivo a podle volby forem činnosti volí čas věnovaný jednotlivým předmětům. Výuka v rámci individuálního vzdělávání by měla být velmi časově efektivní (MŠMT, 2016, s. 8).

1.3.4 Průběh individuálního vzdělávání

Metodické vedení a konzultace nejsou školským zákonem specifikovány. Ministerstvo školství, na základě pokusného ověřování, doporučuje následující nepovinné formy spolupráce školy se vzdělavatelem a žáky. Jsou to např. **konzultace s žákem, zákonnými zá-**

stupci (vzdělavatelem), kdy by měla být škola připravena na to, že někteří vzdělavatelé budou metodickou podporu potřebovat. Konzultanty by měli být zkušení pedagogové, kteří ovládají různé metody práce s žáky a didaktiku předmětu (MŠMT, 2016, s. 8,9).

Dle Tematické zprávy ČŠI (2016, s. 7) vyplývá, že čtyři pětiny z navštívených škol umožňují zákonným zástupcům konzultace obsahu či metod individuálního vzdělávání.

Ředitel školy má mít průběžné informace o průběhu individuálního vzdělávání ve škole. Informace o průběhu konzultací i vzdělávání žáků v individuálním vzdělávání by měly být součástí pedagogických rad (MŠMT, 2016, s. 9).

1.3.5 Doporučení pro výuku předmětů výchovného zaměření

Vzdělavatelé by měli vědět, co je hlavním cílem výchovných předmětů, ke kterým většinou nejsou k dispozici učebnice. Škola se musí předem se vzdělavatelem dohodnout, jak budou prezentovány výsledky práce žáka, jeho znalosti a dovednosti. Jedním ze způsobů prezentace výsledků práce žáků je prezentační a dokumentační portfolio.

Před zařazením do individuálního vzdělávání je vhodné projednat se vzdělavatelem **výuku cizích jazyků**. Je důležité upozornit zákonného zástupce na výuku dvou cizích jazyků na druhém stupni. Zákonní zástupci tuto výuku mohou řešit prostřednictvím vzdělavatele nebo jazykových kurzů. V jazykových kurzech si vzdělavatel musí dopředu ověřit obsah kurzu a zjistit, zda je v souladu s požadavky ŠVP.

1.3.6 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

Škola je na základě zprávy a doporučení školského poradenského pracoviště povinna individuálně vzdělávanému žákovi upravit podmínky vzdělávání. Individuálně vzdělávací plán stanoví odlišný obsah a rozsah učiva, lze nastavit i jiné podmínky hodnocení žáka. Zákonný zástupce žáka zodpovídá i za respektování specifických metod práce s žákem, které jsou doporučeny školským poradenským pracovištěm (MŠMT, 2016, s. 11).

1.3.7 Hodnocení individuálně vzdělávaného žáka

Žák, který je zapsán k individuálnímu vzdělávání, koná podle školského zákona za každé pololetí zkoušky z příslušného učiva dle školního vzdělávacího programu. Zkoušku koná ve škole, do níž byl přijat k plnění povinné školní docházky (MŠMT, 2016, s. 11).

Dle Tematické zprávy ČŠI (2016, s. 12) se nekonaly všechny zkoušky v kmenových školách, ale u všech takto konaných zkoušek byl přítomen vyučující z kmenové školy, který byl současně hodnotitelem žáka. V případě, že je škola chápána jako instituce, nikoliv jako

budova, je možné zkoušku provést i v jiném místě za podmínky, že zkoušejícím bude učitel kmenové školy. Organizaci zkoušek stanovuje ředitel školy na začátku každého pololetí. Školám je tak umožněn široký přístup, který poskytuje možnost volby vhodné formy zkoušky. Nejedná se o komisionální zkoušku. O obsazení pedagogů rozhoduje ředitel školy. Dle Zimčíka (2015, s. 13) individuální vzdělávání neznamena, že se stát a vzdělávací systém vzdává odpovědnosti za výstup. Individuální vzdělávání je pouze forma, ale stát si nechává své kontrolní mechanismy.

Časové období, ve kterém bude přezkušování probíhat, stanoví ředitel školy na počátku pololetí. Časové období musí být dostatečně dlouhé k reálnému provedení přezkoušení s ohledem na počet žáků v individuálním vzdělávání ve škole, na počet vyučovacích předmětů a na individuální možnosti žáků. Pro dané časové období jsou pak sjednány konkrétní termíny přezkoušení, které by měly vyhovovat jak škole, tak zákonnému zástupci. Při zkouškách může být přítomen zákonný zástupce žáka, jehož přítomnost je věcí domluvy mezi školou a zákonným zástupcem, osoba vzdělávající žáka, zástupce školského poradenského zařízení, případně další osoba. Je ale nepřipustné, aby přítomná osoba jakkoliv, bez vyzvání pedagoga, zasahovala do průběhu zkoušky (MŠMT, 2016, s. 12).

Nejčastějšími **formami přezkoušení** dle Tematické zprávy ČŠI (ČŠI, 2016, s. 12) jsou prezentace prací žáka s pomocí žákovského portfolia, doplněné kombinací písemné a ústní zkoušky nebo pouze ústní zkouškou. Portfolia obsahovala prezentace výstupů a projektů, pracovní sešity s pracovními úkoly, fotografie činností s popisy, videa, výtvarné práce a výtvary z pracovních činností. Z jiných forem šlo nejčastěji o práci s pomůckou nebo prezentaci praktických dovedností ve výchovných předmětech.

Pro přezkoušení žáka škola volí takové formy, které jí umožní objektivně zhodnotit znalosti a dovednosti žáka. O závěrečném hodnocení rozhoduje pedagog, který vychází z výsledků přezkoušení, případně z předložených materiálů, které dokládají výsledky vzdělávání v žákovském portfoliu. Výsledky žáka posuzuje přezkušující pedagog s ohledem na dosažení očekávaných výstupů stanovených pro příslušný předmět a ročník v ŠVP. Pro hodnocení jsou závazná „Pravidla pro hodnocení“, která jsou součástí školního řádu. Na základě výsledků této zkoušky mu škola vydá vysvědčení. Pokud nelze individuálně vzdělaného žáka hodnotit na konci příslušného pololetí, ředitel školy určí náhradní termín hodnocení a to nejpozději do dvou měsíců po skončení pololetí. Pokud má zákonný zástupce pochybnosti o správnosti hodnocení žáka, do 8 dnů od konání zkoušek podá řediteli školy písem-

nou žádost o přezkoušení žáka. Vyhoví-li ředitel školy této žádosti, následuje komisionální přezkoušení žáka (MŠMT, 2016, s. 12, 13).

1.3.8 Zrušení povolení individuálního vzdělávání

Dle Kostecké (2014, s. 20) zákon stanovuje, že ředitel školy zruší povolení individuálního vzdělávání, pokud nejsou zajištěny dostatečné podmínky ke vzdělávání (materiální, personální a ochrany zdraví); pokud zákonný zástupce neplní podmínky dané zákonem (např. nepřítomnost žáka bez omluvy na přezkoušení); pokud žák na konci druhého pololetí příslušného školního roku neprospěje; nelze-li žáka hodnotit nebo na základě žádosti zákonného zástupce.

Ředitel školy rozhodne o zrušení individuálního vzdělávání žáka nejpozději do 30 dnů od zahájení řízení a zařadí žáka do příslušného ročníku základní školy. Žák zůstává žákem školy. Žák musí do běžné formy vzdělávání nastoupit v den následujícím po dni, kterým bylo individuální vzdělávání zrušeno. Pokud ředitel školy zruší povolení k individuálnímu vzdělávání během školního roku, musí žádat u příslušného krajského úřadu o zvýšení přiděleného finančního normativu na tohoto žáka (MŠMT, 2016, s. 14).

1.3.9 Výdaje spojené s individuálním vzděláváním

Dle (MŠMT, 2016, s. 14) výdaje spojené s individuálním vzděláváním žáka hradí zákonný zástupce žáka, s výjimkou učebnic a základních školních potřeb, které poskytuje žákovi škola ve stejném množství, druhu, typu a kvalitě, jako by mu byly poskytnuty při pravidelné školní docházce. Žák má podle § 122 odst. 2 školského zákona nárok na školní stravování pouze po dobu svého pobytu ve škole a při přezkoušení. V souladu s § 9 vyhlášky č. 74/2005 o zájmovém vzdělávání, může být účastníkem školní družiny nebo školního klubu žák základní školy, tedy i žák individuálně vzdělávaný. Nemá ale právní nárok na zájmové vzdělávání ve školním klubu nebo ve školní družině.

2 VÝUKOVÝ PROCES S AKCENTEM DOMÁCÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Výukové strategie u rodičů v individuálním vzdělávání jsou dle Tomanové (2015) různé, protože každému vyhovuje jiný způsob výuky. Děti mohou být vzdělávány klasicky jedním z rodičů, obvykle matkou, která vyučuje dítě doma podle školního vzdělávacího programu příslušné kmenové školy. K výuce používá klasické učebnice a školní materiály a řídí se pravidelným rozvrhem hodin. Další možností je unschooling, kdy dítě není vedeno rodičem, ale rodič sleduje senzitivní období dítěte a následně mu připravuje vhodné prostředí a pomůcky pro vzdělávání. Děti mají vnitřní motivaci a chtějí se učit pro radost, chtějí se učit pro sebe, nikoliv proto, že budou odměněny nebo potrestány. Tento způsob výuky je velmi kladně hodnocen, ale v České republice je unschooling nelegální. Další možnosti výuky dětí jsou tzv. komunitní nebo sdružené školy, kde se děti učí v menších skupinách. Vzdělává je pedagog komunitní školy. Děti mohou školu navštěvovat pět dní v týdnu nebo lze četnost docházky přizpůsobit individuálním potřebám rodiny. Rodiče tak mohou dále chodit do zaměstnání.

Výukový (vyučovací proces nebo také výuka, vyučování) je proces, do kterého vstupují učitel, žák a obsah vzdělávání za účelem splnění výchovně – vzdělávacích cílů. Tento proces probíhá za podmínek, kde subjekty vstupují do vzájemných vztahů. Učitel musí vycházet z obsahu vzdělání a také se přizpůsobit zpracování učiva tak, aby to bylo vhodné pro žáky. Žáci přijímají učivo a v souvislosti se svými osobními zkušenostmi si ho v mozku zpracují do srozumitelné podoby. V zahraniční literatuře se setkáváme s pojmem education, který zahrnuje výchovu i vzdělávání. V českém prostředí se pojmy „výchova“ a „vzdělávání“ odlišují (Zormanová, 2014, s. 21).

Pelikán (1995, s. 36) definuje výchovu jako „cílevědomé a záměrné vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulujícími jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností.“ Definice J. Pelikána podtrhuje komplexnost výchovného působení a zdůrazňuje výchovný proces jako vědomé a záměrné utváření podmínek ve vztahu k individuálním zvláštěm jedince. Pro fungování a efektivitu výchovy je nezbytný vztah výchovy a vzdělávání.

„Vzdělávání (vzdělání) je dle Čábalové (2011, s. 29) chápáno jako proces získávání vědomostí, dovedností, postojů, hodnot, norem a metod dalšího získávání poznatků, na rozdíl od pojmu vzdělání.

Mertin (2003, s. 409) tvrdí, že existuje více způsobů pravomocí mezi školou a rodinou. Tradičně se má za to, že škola je zodpovědná za vzdělání, zatímco rodina za výchovu. Toto oddělení výchovy od vzdělání, které je oprávněno z didaktických důvodů, nepostihuje v žádném případě realitu rozvoje dítěte. Vzdělání a výchova jsou v jeho životě natolik propojené, že je nelze prakticky oddělit. V domácím vzdělávání se toto jasně ukazuje v případech posuzování vzdělávání v rodině, kdy nejsilnější námitky nesměřují k výukovým výsledkům této formy výuky, ale k problémům v socializaci. Rodiče jsou stále více i v odborné literatuře pokládáni za první a nejdůležitější učitele svých dětí. V současnosti není v odborné veřejnosti sdílen názor, že by „bez školy“ nemohlo dítě obstát. Dnešní škola se bez pomoci rodiny neobejde a rovněž se ukazuje, že škola svým vlivem nepřekoná působení rodiny.

Jako hlavní forma vzdělávacích procesů, jako činnosti učitele a žáků, je považována **výuka**. Výuka je chápána jako interakce vyučování učitele a učení žáků. Logickým důsledkem tohoto pojetí je pečlivé zkoumání účinků vyučování na výsledky žáků. V zahraniční literatuře se používá pojem **výuková strategie** pro označení dlouhodobého, komplexního a záměrného působení učitele na žáka (NÚOV, 2011, s. 5).

Pojem **vzdělávací strategie** je používán v současných kurikulárních dokumentech, jako je Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a Manuál pro tvorbu školního vzdělávacího programu, kde je uvedeno, že vzdělávací strategie jsou „promyšleně volené a řazené postupy, kterými chce škola cíleně směřovat k naplňování klíčových kompetencí“ (NÚV, 2005 s. 34).

Pojem strategie není dosud v české pedagogické terminologii ustálen. V pedagogice se nejvíce blíží pojmu metoda. Pojem výuková metoda není pojmem výuková strategie nijak omezen. Výuková metoda se dle Starého (2006, s. 15) vztahuje více k procesu, strategie více k cíli.

2.1 Výukové cíle

Vyučování jako každá smysluplná lidská činnost má vždy k cíli zaměřený průběh. Cílem vyučování chápeme zamýšlený a očekávaný výsledek, k němuž učitel se žáky směřuje (Skalková, 2007, s. 119).

Výukový cíl dle Kasíkové (Kasíková in Vališová, Kasíková, 2007, s. 137) můžeme chápat jako zamýšlené změny v učení a rozvoji žáka, v jeho vědomostech, dovednostech, vlastnostech, hodnotových orientacích, osobnostním a sociálním rozvoji jedince, kterých má

být dosaženo výukou. Jedná se tedy o předpokládaný a očekávaný výsledek výuky, k němuž směřují žáci v součinnosti s učitelem.

Synonymem pro výukový cíl je výchovně – vzdělávací cíl. Výchovně – vzdělávací cíle zahrnují účel výuky, záměr, výsledek, výstup výuky. Představují to, čeho chceme procesem vyučování dosáhnout (Zormanová, 2014, s. 54).

Cíle vstupují do složitého systému vztahů, které podmiňují povahu vyučovacího procesu. Cíle souvisejí s obsahem učiva a jsou formulovány v oficiálních dokumentech, které vyjadřují cíle školy. V současné době je trendem vymezovat cíle v podobě kompetencí, které jsou charakterizovány v Rámcovém vzdělávacím programu. Promítají se také do hodnotících nástrojů, které monitorují výsledky činnosti školy. K obecnému cíli se vztahují **cíle jednotlivých ročníků**, které učitel přizpůsobuje a konkretizuje vzhledem k podmínkám školy a dané třídy. V učebních osnovách a vzdělávacích programech dále specifikujeme **cíle jednotlivých předmětů**. Tyto cíle, prostřednictvím pojetí obsahu a výběrem látky, konkretizují obecnější cíle učebních plánů. Ve vlastním procesu vyučování se pak realizují cíle jednotlivých předmětů. Tyto cíle se realizují prostřednictvím tvořivé činnosti učitele a žáků (Skalková, 2007, s. 120).

Cíle můžeme měnit v průběhu výuky v závislosti na schopnostech žáků. Učitel s cílem pracuje ve všech etapách výuky: v projektování, v realizaci i v hodnocení a kontrole dosažení cílů. Cíle by měly být pro žáka dosažitelné, smysluplné a perspektivní. U dětí mladších může dlouhodobý, perspektivní cíl snížit motivaci pro jeho dosažení. Je proto lepší formulovat krátkodobější cíle. Konkrétní cíle jsou v současném pojetí výchovy a vzdělávání formulovány v klíčových kompetencích a v očekávaných výstupech vzdělávání (Čabalová, 2011, s. 142).

2.1.1 Rámcový vzdělávací program a školní vzdělávací program

Dle Franklové (NÚV, 2015, s. 3) pro koncipování obsahu domácího vzdělávání platí stejný rámcový vzdělávací program jako pro děti v běžné škole. Rodiče individuálně vzdělávaných žáků musí naplnit očekávané výstupy a pěstovat klíčové kompetence stejně jako učitelé ve škole.

Rámcový vzdělávací program (RVP) je závazný kurikulární dokument nejvyšší úrovně pro školství v České republice, který navazuje na Bílou knihu. Záměrem RVP je vymezit výsledky vzdělávání a soubor učiva, které je škola povinna zařadit do svých školních vzdělávacích programů a nabídnout je k osvojení všem žákům. Na školní úrovni jsou informace

a cíle obsažené v RVP převedeny do školních vzdělávacích programů (Zormanová, 2014, s. 75).

RVP vycházejí z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě. RVP ZV vymezuje vše, co je nezbytné v povinném základním vzdělávání žáků. Specifikuje úroveň klíčových kompetencí, jíž by měli žáci dosáhnout na konci základního vzdělávání. Vymezuje také vzdělávací obsah – očekávané výstupy a učivo. Zařazuje průřezová témata. Stanovuje standardy pro základní vzdělávání, které slouží k napomáhání při dosahování cílů, které jsou stanovené v RVP ZV (NÚV, 2016, s. 6).

Smyslem a cílem vzdělávání je všechny děti vybavit souborem **klíčových kompetencí**, které představují souhrn vědomostí, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj a uplatnění každého jednotlivce ve společnosti. Klíčové kompetence nejsou vždy vázány na jednotlivé vyučovací předměty, ale vytvářejí obecný základ vzdělávání a jsou rozvíjeny celoživotním učením (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 124).

V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové kompetence považovány: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní.

Vzdělávací obsah základního vzdělávání je v RVP ZV rozdělen do devíti **vzdělávacích oblastí**. Jednotlivé oblasti jsou tvořeny jedním vzdělávacím předmětem nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory (NÚV, 2016, s. 14).

Každá vzdělávací oblast je uvedena prostřednictvím charakteristiky vzdělávací oblasti. Na ni navazuje cílové zaměření vzdělávací oblasti. Vzdělávací obsah vzdělávacích oborů je tvořen **očekávanými výstupy a učivem**.

Důležitou a povinnou součástí RVP ZV jsou i okruhy, které reprezentují aktuální problémy současné společnosti i předpokládaného budoucího vývoje společnosti a světa, které jsou nazvány jako **průřezová témata**. Tato průřezová témata procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot (NÚV, 2016, s. 125).

Tematické okruhy průřezových témat, které jsou označeny jako „obory“, umožňují propojení jednotlivých předmětů a přispívají k utváření komplexnějšího pohledu na podstatné problémy, se kterými se žáci v životě a i mimoškolním prostředí setkávají. Průřezová témata otevírají prostor pro inovující prvky ve školních vzdělávacích programech, kterými

mohou být kooperativní a interaktivní metody, projektová výuka, specializované semináře a kurzy (Walterová, 2004, s. 259).

Rámcový vzdělávací program obsahuje také modelové **učební plány** pro dané ročníky a jednotlivé předměty. Kromě učebních plánů jsou v RVP obsaženy i **učební osnovy** jednotlivých předmětů (Průcha, 2009, s. 322).

Školní vzdělávací programy (ŠVP) představují nižší úroveň systému kurikulárních dokumentů, podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na konkrétní škole. Na základě Rámcových vzdělávacích programů si jednotlivé školy tvoří vlastní školní vzdělávací programy. ŠVP je stanoven školským zákonem a za jeho přípravu a realizaci odpovídá ředitel. ŠVP tvoří a realizují učitelé škol a umožňuje jim přizpůsobit vzdělávací program konkrétním podmínkám (Walterová, 2004, s. 259).

Tvorba ŠVP umožňuje svobodně formulovat představy o nejvhodnější podobě vzdělávání na dané škole (NÚV, 2005, s. 8 -10).

2.2 Plánování a příprava

Plánování je vymezeno plány, projekty vyšší úrovně, které mají rámcový charakter (RVP), který prezentuje stát a projekty školními (ŠVP). Každý rodič v domácím vzdělávání pro své dítě dle Jančaříkové (2016, s. 228) připravuje jedinečný vzdělávací plán, který maximálně zohledňuje vzdělávací potřeby každého dítěte.

Učitel při plánování a přípravě výuky ne vychází pouze z obecných zákonitostí výchovně – vzdělávacího procesu, ale i ze specifiky výuky jednotlivých předmětů. Učitel projektuje svou pedagogickou aktivitu vzhledem k předpokládaným pedagogickým situacím i se zřetelem k individuálním a věkovým zvláštnostem žáků (Vališová, Kasíková, 2007, s. 129).

Při **přípravě na vyučovací hodinu** učitel vychází z pedagogických dokumentů, kterými jsou školní vzdělávací program a vlastní tematický učební plán. Nejprve si učitel **stanoví výchovně – vzdělávací cíle výuky**, ze kterých při koncipování výuky vychází. Při stanovení cíle výuky si musí učitel uvědomit, jaké vědomosti, dovednosti a postoje si má žák osvojit. Musí mít také na mysli předchozí výuku a z ní vycházet. Uvědomit si, co bylo a co nebylo probráno a zda učivo žáci pochopili. Učitel si uvědomuje, zda není potřeba něco procvičit, zopakovat, znovu vysvětlit. Cíle výuky by měly být stanoveny konkrétně a měly by splňovat požadavky na výukové cíle. Učitel by si na konci hodiny měl zkontrolovat, zda byly splněny.

Na základě stanovených cílů výuky si učitel vybírá vhodné **učební úlohy a aktivity**, pomocí kterých bude plnit stanovený výchovně – vzdělávací cíl. Při výběru úloh a aktivit musí učitel dbát na to, aby aktivity byly přiměřené věku, schopnostem a zkušenostem žáků. Učitel by měl být schopen aktivizovat žáky. Aktivity by proto měly být smysluplné a pestré a musí vést ke zvládnutí nových pojmů a k novým dovednostem. Učitel musí mít na paměti také didaktické zásady.

Dalším krokem v učitelově práci je **sestavení časového plánu vyučovací hodiny**. Na základě vybraných konkrétních učebních úloh a aktivit musí učitel tyto aktivity uspořádat do časové posloupnosti. Poté, co má učitel promyšleno, jak bude hodina vypadat, musí si připravit popř. vyrobit **učební pomůcky**. Na závěr si musí učitel promyslet, jak bude zjišťovat zpětnou vazbu a výsledky své práce (Zormanová, 2014, s. 96,97).

2.3 Organizační formy výuky v domácím vzdělávání

Vzdělávací výsledky doma vzdělávaných dětí se dle Mertina (2003, s. 16) opakovaně jeví jako lepší nebo srovnatelné s dětmi vzdělávanými ve škole. Jednou z okolností, která k tomu přispívá, jsou příznivější podmínky, které rodiče dítěti doma vytvářejí. Pedagogická psychologie ukazuje, že vzdělávací výsledky jsou lepší v menší skupině o velikosti 2 – 3 žáků. Současná škola nemá dostatečné nástroje, aby přizpůsobila formy výuky a požadavky možnostem jednotlivých žáků. Ukazuje se na souvislost s velikostí skupiny. Domácí vzdělávání je při obvyklém počtu dětí (jedno, maximálně dvě, výjimečně více) přímo stvořeno pro individualizaci a značnou flexibilitu výuky.

Organizační formy výuky patří, jako jedna ze složek, do systému vyučovacího procesu. Vedle cílů vyučování, učiva, vyučovacích metod a učebních pomůcek tvoří jeden ze základních prvků vyučovacího procesu. Organizační formy výuky jsou, ve vztahu k cílům výuky, prostředky, které se podílejí na realizaci cílů a na celkové účinnosti výuky. Ve vztahu k učivu tvoří konkrétní organizační rámec, ve kterém je uskutečňován proces přetváření učiva. Organizační formy výuky jsou komplexem jednotlivých možností, jakými je výukový proces organizován (Vonková in Vališová, Kasíková, 2007, s. 173).

Maňák (2003, s. 46) klasifikuje organizační formy výuky následovně:

Podle **vztahu k osobnosti žáka** - individuální, skupinové, hromadné, individualizované.

Podle **charakteru výukového prostředí** - výuka ve třídě, v odborné učebně, v dílně, na školním pozemku, vycházka a exkurze, výuka v muzeu, domácí úkoly apod.

Podle **délky trvání** - vyučovací hodina, zkrácená výuková jednotka, dvouhodinová výuková jednotka, vysokoškolská lekce, seminář, speciální kurzy apod.

V naší práci popíšeme nejčastější organizační formy výuky, které používají rodiče dětí v individuálním vzdělávání. Nejvíce využívané formy podle osobnosti žáka jsou individuální a skupinová forma výuky a samostatná práce žáků.

Individuální forma výuky byla ve starověku a středověku nejrozšířenější a je tedy považována za nejstarší organizační formu výuky. Tato forma výuky je charakteristická tím, že se učitel věnuje vždy jen jednomu žákovi, ať jako domácí učitel, nebo ve škole s několika žáky, kde svůj čas dělí jednotlivě mezi žáky. K přednostem této organizační formy vyučování patří možnost uplatnit v plné míře žádoucí individuální přístup učitele k žákovi. Individuální výuka je velmi efektivní a nezbytná při výuce dovedností, kdy je spojena s nápodobou. Tato forma je rozšířená především ve výuce jazyků, při výuce hry na hudební nástroj, při výcviku speciálních dovedností např. ve sportu. Tato forma výuky se ve školním prostředí běžné základní či střední školy příliš nevyskytuje, pouze při doučování žáků, které se koná po vyučování a je vedeno učitelem. Za nedostatek je považována malá efektivita práce učitele vzhledem k počtu individuálně vzdělávaných žáků a malá možnost sociálních interakcí mezi žáky. Individuální forma výuky je naopak nejvíce rozšířenou výukovou formou při výuce dětí v domácích podmínkách (Dvořáček, 2014, s. 138).

Samostatná práce žáků našla značné uplatnění již dříve v různých soustavách individualizované výuky, které vznikly v rámci reformní pedagogiky. Individuální, samostatná, svobodná, nezávislá práce žáků má mimořádné uplatnění v koncepcích alternativních škol a je příležitostí a průpravou k sebevzdělávání a sebevýchově. **Za samostatnou práci žáků** označujeme učební aktivitu, při níž žáci získávají poznatky vlastním úsilím a relativně nezávisle na cizí pomoci a zejména řešením problémů. Žáci se učí samoučením a získávají informace tím, že si je sami vyhledávají a zpracovávají. Pro efektivní samostatnou práci je nutné rozvíjet u žáků tvořivé, samostatné a kritické myšlení (Maňák, Švec, 2003, s. 153).

Maňák, Švec (2003, s. 156) vidí přínos samostatné práce žáků v tom, že se individuálně zapojují do výukových aktivit, kde realizují své nápady, učí se odpovědnosti a spoléhají na vlastní síly. Žáci mají možnost si zvolit své pracovní tempo, naplánovat a rozvrhnout svůj čas a síly. Tato forma výuky podporuje diferenciaci třídy, kdy se učitel může věnovat jednotlivým žákům. Výhoda samostatné práce žáků je také v tom, že jsou respektovány specifické předpoklady jednotlivých žáků, jejich tvořivost. Samostatná práce žáků má i své nevýhody, mezi které můžeme zařadit malou nebo žádnou vzájemnou komunikaci a spolu-

práci. Při samostatné práci žáků nejsou podporovány a rozvíjeny sociální vztahy ve třídě a nerozvíjí se ani sociální učení.

Skupinovou výukou chápeme takovou organizační formu výuky, kdy jsou vytvářeny malé skupiny žáků (3 – 5 členné), které spolupracují při řešení společného úkolu (Skalková, 2007, s. 224).

Přínosem skupinové práce je dle Zormanové (2014, s. 113) rozvoj spolupráce mezi žáky ve třídě nebo ve skupině při řešení většinou problémových úkolů. Žáci se tak učí organizovat si práci svou i práci ve skupině. Ve skupině se žáci učí týmové práci, při které je nutná spolupráce, týmové komunikaci, učí se umění argumentace, obhájit si svůj názor, ale také naslouchat a být schopni přijmout jiný názor.

Navzdory uvedeným přednostem Kasíková (2010, s. 20) poukazuje i na nevýhody a úskalí skupinové práce. Při využití tohoto způsobu výuky nastává situace nerovnoměrné práce žáků ve skupině. Ve skupinové práci není systematičnost a žáci si nedovedou práci zorganizovat. Žáci se překřikují a jsou hluční. Probere se méně učiva. V učení mohou vznikat chyby, které nejsou hned odhaleny a opraveny. Hodnocení skupinové práce je pro učitele obtížné a vyžaduje náročnou přípravu.

Exkurze je jedna z organizačních forem vyučování, která je realizována v mimoškolním prostředí a umožňuje nám spojit školu s běžným životem a dát vyučování nový a atraktivnější rozměr. Obvykle se jedná o návštěvu významného nebo zajímavého místa či zařízení. Exkurze se používá s různými cíli. Přímou se vztahuje k obsahu výuky, podporuje názornost vyučování. Z exkurze si žáci nejvíce zapamatují, protože se jedná o propojení školy a reálného života. Exkurze může hrát i významnou roli při motivaci studenta k učení či získání nových zájmů (Čapek, 2015, s. 194, 195).

Další podkapitola nám popíše prostředky, pomocí kterých dosáhneme nebo můžeme dosáhnout výchovně – vzdělávacího cíle a to jsou výukové metody.

2.4 Výukové metody v domácím vzdělávání

Domácí a komunitní vzdělávání nabízí prostor pro využití inovativních výukových metod. Pojem **inovace** je označením pro nové pedagogické koncepce. Mezi inovativní výukové metody řadíme výukové metody, které Maňák, Švec (2003, s. 105) označují jako aktivizační výukové metody.

Čapek (2015, s. 25) tvrdí, že pestré výukové metody jsou nutné pro všestranný rozvoj žáků. Poskytují jim s jejich pomocí nástroje, které se jim hodí. Výklad a psaní do sešitu nic

žáky nenaučí, jedině jim křiví záda a kazí oči. Pestré výukové metody jsou nejdůležitějším prvkem motivace, základem pro zapojení žáků do smysluplné školní práce. Pokud chceme mít aktivní třídu, musíme žákům předložit nabídku pestrých, zábavných a prakticky zaměřených aktivit.

„Methodos“ je slovo řeckého původu, které znamená cestu, postup. Maňák, Švec (2003, s. 23) vymezují výukovou metodu jako *uspořádaný systém vyučovací činnosti učitele a učebních aktivit žáků směřujících k dosažení daných výchovně – vzdělávacích cílů*.

Při výuce je dle Zormanové (2012, s. 13) důležitá spolupráce mezi učitelem a žáky. Snahou učitele je prostřednictvím výukové metody vést žáka k osamostatnění a vytvoření jeho osobitého učebního stylu.

V literatuře nacházíme různé přístupy k členění výukových metod. Použijeme kombinovaný pohled na výukové metody dle Maňáka a Švece (2003, s. 49), kde metody člení do třech skupin na **metody klasické, metody aktivizující a metody komplexní**, a to podle kritéria stupňující se složitosti edukačních vazeb.

Mezi **klasické výukové metody** řadíme metody slovní, metody názorně – demonstrační a metody dovednostně – praktické.

Mezi **metody slovní** patří vysvětlování, popis, přednáška, práce s textem, ty dále dělíme na monologické, dialogické, metody písemných prací a metody práce s učebnicí, knihou. Mezi **metody názorně – demonstrační** řadíme předvádění, pozorování a práci s obrazem. K **metodám dovednostně – praktickým** patří např. experimentování, laborování, napodobování, práce v dílně, v cvičné kuchyni nebo na školním pozemku.

Dle Zormanové (2014, s. 128) jsou **klasické výukové metody** používány nejdéle a tyto metody jsou charakteristické pro frontální neboli tradiční výuku, kde má učitel dominantní roli a důraz je kladen na předávání informací žákovi učitelem.

Aktivizující metody jsou dle Peciny, Zormanové (2009, s. 38) chápány jako postupy, které jsou založeny na **řešení problémových situací ve vyučování**. Autoři Maňák, Švec tyto metody označují i jako metody **alternativní nebo inovativní**. Pojem alternativní vychází z faktu, že těchto postupů využívají zejména alternativní vzdělávací koncepce.

Do skupiny **aktivizujících metod výuky** řadíme např. diskusní metody; metody heuristické, řešení problémů; metody inscenační; metody situační a didaktické hry.

Komplexní metody vymezují Maňák a Švec (2003, s. 131) jako složité metodické úvary, které předpokládají různou, ale vždy ucelenou kombinaci a propojení několika základních prvků didaktického systému, jako jsou metody, organizační formy výuky, didaktické pro-

středky nebo životní situace. Předností komplexních výukových metod je postižení většího úseku didaktické reality ve výuce.

Do skupiny **komplexních výukových metod** patří: frontální výuka; skupinová a kooperativní výuka; partnerská výuka; individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků; kritické myšlení; brainstorming; projektová výuka; výuka dramatem; otevřené učení; učení v životních situacích; televizní výuka; výuka podporovaná počítačem; sugestopedie a superlearnig; hypnopedie.

Z klasických výukových metod, metod tradičního vyučování je to např. výuková metoda **práce s textem**, který může mít různou povahu, např. učebnice, čítanky, pracovní sešity a pracovní listy, časopisy, slovníky, encyklopedie. Tato výuková metoda je charakteristická samostatnou a tvořivou prací žáka s učebnicí či jiným textovým materiálem. Žák zpracovává textové informace, které vedou k osvojení nových poznatků či rozšíření a prohloubení již osvojených poznatků. Osvojování metod samostatné práce s učebnicí a tištěnými texty je předpokladem dalšího sebevzdělávání a seberozvoje člověka (Vališová, 2007, s. 200).

Mezi **aktivizační výukové metody** řadíme např. metodu situační, metodu inscenační a didaktickou hru.

Metody situační učí žáky řešit konkrétní reálné případy a situace ze života, ačkoli respektují požadavky školního vzdělávacího plánu. Tato výuková metoda umožňuje žákům seznámit se podrobněji s nesnadnými nebo problematickými jevy ze života. Podstatu situačních metod tvoří **řešení problémového případu** (Maňák, Švec, 2003, s. 119).

Žáci navrhují řešení pro danou situaci a v diskusi vybírají nejlepší z nich, čímž se rozvíjí schopnost analyzovat danou problematiku, vyhledávat informace, které povedou k jejímu vyřešení a na základě těchto informací se rozhodnout o dalším postupu (Zormanová, 2014, s. 147). Situační metodu lze propojit s metodou hraní rolí nebo s jinými metodami. Dle Peciny, Zormanové (2009, s. 74) shledávají pedagogové přínos situačních metod v překonávání jednostrannosti tradičních výukových metod, v rozvoji komunikačních dovedností a v řešení příběhů z každodenního života a praxe.

Podstatou **inscenačních metod** je sociální učení žáků na modelových problémových situacích, simulacích událostí, ve kterých dochází ke kombinaci hraní rolí s řešením problémů (Maňák, Švec, 2003, s. 123). Při učení mají své využití **didaktické hry**, které můžeme definovat jako seberealizaci žáků, která je řízená určitými pravidly a která sleduje výchovně – vzdělávací cíl (Vališová, 2007, s. 207). Didaktická hra může být dobrovolně volená aktivita, jejímž produktem je upevnění a osvojení si učební látky. Didaktická hra žáky ak-

tivizuje, rozvíjí jejich myšlení a kognitivní funkce. Slouží především k upevnění učební látky (Zormanová, 2012, s. 64).

Jednou z hojně využívaných metod v domácím vzdělávání je projektová výuka, která měla a má za úkol překonat strnulost a direktivnost výuky. Dává příležitost všem žákům zapojit se podle svých sil do zajímavých a užitečných aktivit.

Projektová výuka neboli projektové vyučování částečně navazuje na metodu řešení problémů, jde v ní ale o komplexnější problémové úlohy, o výukové záměry a plány, které mají širší praktický dosah (Maňák, Švec, 2003, s. 168). **Projekt** je dle Kasíkové (2010, s. 47) specifický typ učebního úkolu, ve kterém mají žáci možnost zvolit si téma a směr jeho zkoumání, a jehož výsledek je jen do určité míry předvídatelný. Je to úkol vyžadující iniciativu, kreativitu a organizační dovednosti, stejně tak převzetí odpovědnosti za řešení problémů, které jsou spojeny s tématem. Žáci, kteří jsou do projektu zapojeni, projekt plánují a podávají návrh obsahující řešení problému. Žáci dostanou odpovídající čas k rozvoji vlastních učebních strategií i čas k řešení úkolů a získání výsledků. Toto zapojení žáků do výběru tématu i metod jeho prozkoumávání vede k aktivnímu přístupu k vlastnímu učení. Učitel má roli konzultanta, který žákům pomáhá a podporuje jejich úsilí o vyřešení problému.

Učení v projektech umožňuje dle Maňáka, Švece (2003, s. 169) také volbu nejrůznějších organizačních forem výuky. Projekt se realizuje buď jako skupinová práce nebo individuální. Nejčastěji se setkáme s kombinací obou forem výuky. Učení v projektech může probíhat v jedné třídě, často se do řešení projektů zapojuje několik tříd nebo se může stát i záležitostí celé školy. V praxi se můžeme setkat i s různými variantami projektů jako jsou např. projektové týdny. Projektová metoda je s ohledem na klasické výukové mnohem náročnější na přípravu ze strany učitele i na realizaci.

Učení v životních situacích navazuje na metodu problémovou a metodu projektovou. Mnohé společné rysy můžeme najít u některých směrů reformního hnutí a současných alternativních škol. Učení v životních situacích se nevymezilo v jasnou koncepci, a proto jej můžeme označovat jako neformální výuku, pracovní školu, cestující školu apod. (Pecina, 2008, s. 70).

Otevřené učení (vyučování, výuka) je pojem, který není ještě zcela ustálený. Tento termín označuje pedagogickou koncepci, která v návaznosti na reformní hnutí a alternativní školy usiluje o celkovou změnu výchovy a vzdělávání v současné škole. Děje se to tím, že

se otvírá škola dítěti podle jeho schopností, zájmů i navenek, k mimoškolnímu prostředí a podporuje i žáka v plánování vlastního učení (Pecina, 2008, s. 68).

Koncepce otevřeného učení je komplexní systém metod, organizačních forem práce a ideového záměru, jejichž společným cílem je zmírnit narůstající odtržení výchovně - vzdělávací instituce od života společnosti. Hlavním momentem otevřeného učení je zpřístupnění školy mimoškolnímu prostředí tak, aby byly výsledky práce přístupné demokratické kritice a kontrole. Naopak škole je třeba umožnit vyjadřovat se ke konkrétním, škole přístupným společenským jevům a problémům. Tento požadavek je velmi naléhavý, protože společnost nepocituje problémy, kterými je školství zmítáno.

K hlavním rysům otevřeného učení můžeme zařadit otevřenost pro aktivní a samostatnou práci; otevřenost výuky (prostupnost a spolupráce mezi jednotlivými předměty) a otevřenost školy vůči prostředí (veřejnost, rodina, komunita).

Pro ilustraci uvedeme některé postupy, které jsou typické pro otevřené vyučování. Je to např. rozhovor v kruhu nebo hry v kruhu; volné řazení úloh, které překračují rámec jednoho předmětu; volný výběr pracovního místa, místa ke čtení; kartotéka her; práce ve dvojicích, interakční hry, řízená a volná práce ve dvojicích a ve skupině; účast žáků na sestavování týdenního plánu; výuka přesahující rámec jedné třídy a volné přestávky.

Důležitým rysem otevřeného vyučování je úzký **kontakt s rodinou**, která se stává výchovně – vzdělávacím partnerem školy. Rodiče se zapojují do nejrůznějších aktivit školy podle svých možností, čímž dochází ke vzájemnému poznávání a spolupráci. Přínos koncepcí otevřeného učení lze vidět v tom, že jsou překonávány izolované výukové metody a postupy. Otevřené učení respektuje individualitu dětí a pokouší se o jejich integraci do celostního edukačního procesu. Nejvýraznější je přínos v otevřenosti školy vůči vnějšímu prostředí (Pecina, 2008, s. 69).

Metoda kritického myšlení navazuje dle Peciny (2008, s. 67) na zkušenosti, které byly ověřeny reformními hnutími a alternativními školami.

Metody kritického myšlení chápou Maňák, Švec (2003, s. 159) jako *nástroj, který žákům pomáhá přejít od povrchního k hloubkovému učení, k odhalování souvislostí, k porozumění učivu a k vlastním závěrům*. Důležitým znakem kritického myšlení je respektování specifického světa dětského myšlení, které se vyvíjí a postupně se přetváří důsledkem činností, které jedinec provádí. Vychází z koncepce konstruktivistické psychologie a pedagogiky. Podle této koncepce žák nepřebírá hotové poznatky, ale konstruuje je na svých dřívějších zkušenostech a dříve osvojených poznacích. Dalším znakem kritického myšlení je respek-

tování osobních způsobů a vlastních učebních procesů, tzv. metakognitivní přístup. To umožňuje žákům sledovat, reflektovat a zlepšovat své individuální způsoby učební práce.

Moderní doba vyžaduje, aby byl každý občan schopen sám se rozhodovat, zodpovědně řešit problémy a kriticky myslet. Pokus o zlepšení kultury čtení je projekt **Čtením a psaním ke kritickému myšlení**, který je rozšířený po celém světě.

Jedna z dalších metod, která je poměrně často aplikována při domácím vzdělávání, je **unschooling**, který je do češtiny překládán jako „odškolnění“. Tuto metodu poprvé použil americký spisovatel a pedagog, zastánce domácího vzdělávání John Holt. Koncept unschoolingu vychází z perspektivy, jejímž hlavním principem je svoboda, tedy i svobodné kurikulum. Princip svobody je platný v celém tomto konceptu, proto neexistuje žádné závazně platné a strukturované kurikulum, nejsou stanoveny vzdělávací cíle, obsah a metody výuky. Tradičně odpovědnost za podobu kurikula nese stát, vzdělávací instituce nebo učitel. V unschoolingu je odpovědnost za kurikulum vložena do rukou studenta. Podle spolupracovníka a nástupce Johna Holta, Pata Farengy může být unschooling definován jako snaha dopřát dětem tolik svobody v učení se prostřednictvím poznávání světa, kolik jejich rodiče mohou pohodlně snést. Aby se děti učily samy, potřebují neomezené množství času pro hraní a zkoumání. Potřebují zažít nudu a následně ji překonat a objevit své vlastní zájmy a tyto zájmy následovat. Potřebují také bohaté prostředí, ve kterém si mohou hrát a zkoumat. V České republice není možné unschooling provozovat, protože jeho ryzí podoba není v souladu s požadavky Rámcového vzdělávání programu, potažmo školního vzdělávacího programu konkrétní školy. Dítě v České republice nemá skutečnou svobodu volby v tom, co, kdy, kde, jak, s kým a jakým způsobem se bude učit (Grey, 2016, s. 47).

Montessoriovské metody, které jsou velmi často používány u doma vzdělávaných dětí, vychází dle Čapka (2015, s. 330) z vývojových potřeb dítěte a učí ho rozvíjet jeho přirozené schopnosti a smyslové vnímání.

K základním principům a cílům montessoriovské pedagogiky patří **partnerský přístup, vzájemný respekt a úcta**. Respektující přístup umožňuje vytvářet si vysokou sebeúctu, umět vyjádřit svůj názor i nesouhlasný. **Svobodná volba práce** znamená, že si dítě samo zvolí co, jaký materiál, kde a kdy bude pracovat. **Respektování senzitivních období dítěte** vychází z vývojových potřeb, které jsou individuální. **Věková heterogenita, kooperativní výuka, trojročí**, aby dítě mělo možnost zažít pozici nejmladšího, prostředního i nejstaršího, což usnadňuje práci učitele, protože si děti mohou radit, vzájemně se ovlivňovat, čerpat navzájem inspiraci a rozvíjet sociální dovednosti. **Polarizace pozornosti**, kdy se do

stavu maximální koncentrace dítě dostává nevědomě. Aby k polarizaci došlo, je nutné podnětné prostředí. **Připravené prostředí** je takové prostředí, které dítě motivuje, nabádá a láká k učení. Je to prostředí, kde se děti mohou svobodně pohybovat a realizovat se. Součástí třídy jsou didaktické pomůcky, tedy učební materiál, který je názorný a umožňuje dítěti poznávat svět a zajišťuje trvalé pochopení látky. Montessori pomůcky mají v sobě zabudovanou kontrolu, aby dítě případnou chybu objevilo bez potřeby dospělého. Dítě je tak schopno řešit problémy samostatně. **Učitel** podporuje nezávislost dítěte, nevnucuje dítěti nové činnosti či poznatky, neruší ho při práci a pomoc dítěti poskytne pouze v případě, když ho o ni dítě požádá. Chová se přirozeně, trpělivě, s dítětem komunikuje empaticky, nehodnotí, neposuzuje a neodsuzuje. **Práce s chybou, práce s pochvalou. Systém hodnocení** je založen na zpětné vazbě, ale nikoli známce. Zpětná vazba je zaměřena na průběh celé práce a jejím účelem je dát směr dalšímu snažení.

Při výuce využívají rodiče v domácím vzdělávání i inovativní netradiční **metodu Hejného matematiky** založenou na respektování 12 klíčových principů. Ty jsou poskládané do uceleného konceptu tak, aby dítě objevovalo matematiku samo a s radostí. Tato metoda vychází ze čtyřiceti let experimentů a prakticky využívá historické poznatky objevené v dějinách matematiky od starověkého Egypta až do současnosti. Výuka matematiky je postavena na tvořivosti a vlastní práci žáků. Učitel zde má nezastupitelnou roli zasvěceného a empatického průvodce. V prostoru Hejného matematiky má žák dostatek prostoru pro svou tvořivost, autonomní myšlení a vzájemnou komunikaci. Učí se formulovat vlastní myšlenky a poslouchat a kriticky posuzovat myšlenky spolužáka. Třída se v diskusích učí demokracii jako společné cestě při řešení problémů a hledání pravdy (H-mat, 2018).

2.5 Materiálně – didaktické prostředky v domácím vzdělávání

Dle Mertina (2005, s. 360) ředitel povolí domácí vzdělávání pouze tehdy, jsou-li zajištěny vhodné učebnice a učební texty, podle nichž má být žák vzděláván.

Didaktické prostředky jsou dle Maňáka (2003, s. 49) předměty a jevy, které slouží k dosažení vytyčených cílů. Zahrnují vše, co vede ke splnění výchovně – vzdělávacích cílů. Didaktické prostředky jsou všechny prostředky nemateriální (např. metody, znalosti, organizační formy výuky) a materiální (reálné předměty, jevy, názorné pomůcky, tabule), které přispívají k efektivitě vyučovacího procesu.

Materiálně – didaktické prostředky k dosažení výchovně – vzdělávacích cílů jsou součástí širší skupiny didaktických prostředků. Jsou to učební pomůcky, didaktická technika, výukové prostory, speciální zařízení školy (Zormanová, 2014, s. 189).

Mezi didaktické prostředky vedle materiálních prostředků a vybavení škol a učeben patří **učební pomůcky**, které usnadňují proces učení žáků a pomáhají k hlubšímu osvojení vědomostí a dovedností. **Učebnice** patří k důležitým pedagogickým dokumentům, které jsou denně používány učitelem i žákem. Patří i k nejdůležitějším materiálně – didaktickým prostředkům ve škole.

Průcha, Walterová, Mareš (2003, s. 323) definují učebnici jako druh knižní publikace, která je svým obsahem a strukturou uzpůsobena k didaktické komunikaci. Je přizpůsobena specifickým potřebám žáků podle typu školy, vyučovacího předmětu a ročníku. Školní učebnice funguje jako prvek kurikula, prezentuje výsek plánovaného obsahu, jako didaktický prostředek, kdy slouží učitelům a žákům jako informační zdroj, stimuluje učení žáků. Dnes jsou již dostání i tzv. **interaktivní učebnice**, učebnice v elektronicko – audiovizuální podobě. Ve srovnání s tištěnými učebnicemi se mohou jevit jako dokonalejší a atraktivnější, mohou zjednodušit práci učitele a žákům zpestřit výuku a to pomocí audio a videoukázek nebo animací, které obsahují. Klasické učebnice mají ve srovnání s elektronickou verzí některé výhody, jako jsou např. snadná dostupnost, cena, přenosnost a nevyžadují žádné technické zařízení. Proto klasické učebnice nelze úplně nahradit elektronickými (Zormanová, 2014, s. 201).

Internet se ve výuce používá především k projektové práci žáků, při které si vyhledávají informace o daném tématu a kriticky hodnotí jejich správnost. Žáci pracují s internetovými prohlížeči. Dalším ze způsobů vzdělávání, které je realizováno pomocí IT, zpravidla s využitím internetu, je např. **E – learning**. Je to jeden ze způsobů výuky, prostřednictvím kterého se žáci mohou do výuky příslušného ročníku zapojovat. Žáci se tímto způsobem učí používat informační a komunikační technologie ve výuce.

Nedávno se v českém domácím vzdělávání objevil zcela nový fenomén, distanční výuka. Nejlépe propracovaný systém distanční podpory žáků v individuálním vzdělávání i - Moodle nabízí dle Evjákové (2013) základní a mateřská škola v Březové. Funkcí tohoto e - learningového systému je pomoc rodičům (vzdělávatelům) individuálně vzdělávaných žáků. Systém Moodle nabízí učební materiály, které jsou rozděleny podle ročníků a vyučovacích předmětů. Žák (rodič, vzdělávatel) má k dispozici nástroje pro efektivní vyhledávání.

V tomto systému se nacházejí nejrůznější učební či podpůrné materiály. Systém umožňuje zefektivnění práce nejen samotným žáků, ale i učitelům a rodičům.

V předcházejících kapitolách jsme se zabývali průběhem a možnostmi zefektivnění vyučovacího procesu pomocí nejrůznějších forem a metod výuky. Téměř všechny didaktické snahy se zaměřují na jeden z nejdůležitějších faktorů – na motivační úroveň žáka. Na úsilí, jak povzbudit jeho kognitivní potřeby, jak učinit i celkovou práci školy přitažlivější.

2.6 Motivace

Při vzdělávání představuje důležitý úkol vtáhnout dítě do učení. Každý učitel se musí ujistit, zda se dítě učí. Není sice velkým problémem určit, jestli dítě dává pozor, ale to, že je pozorné, nemusí znamenat, že se aktivně zapojuje do učení. Vzdělávání jednoho nebo maximálně dvou nebo tří dětí jedním učitelem/rodičem znemožňuje hluché chvíle. Dítě v takové situaci nemůže být fyzicky nepřítomno a současně se neangažovat při učení. Způsob učitelovy motivace žáka lze postihnout od maximálně kontrolujícího až k vysoce autonomnímu a podpůrnému. Jestliže se žák potká s problémem, „kontrolující“ učitel iniciativně diagnostikuje problém a sdělí žákovi, jakým způsobem ho má řešit. Poté na něho naléhá, aby se uvedeným způsobem choval. Další učitelé motivují žáka tím, že při diagnostikování problému podpoří jeho iniciativu a posilují schopnosti žáka samostatně se rozhodnout a problém řešit. Výzkumy ukazují, že žáci, kteří jsou motivováni autonomně podpůrným způsobem, vykazují větší vnitřní motivaci, vyšší kreativitu, vyšší školní vytrvalost a lepší vzdělávací výsledky (Mertin, 2003, s. 411). Domácí vzdělávání vytváří vhodné předpoklady pro autonomně podpůrný způsob motivace.

Termín motivace je odvozen z latinského *movere* – hýbat, pohybovat. Motivaci lze formulovat jako souhrn hybných momentů v činnostech, v prožívání, chování a v osobnosti. Hybnými momenty jsou činitelé, které člověka pobízí, podněcují k tomu, aby něco dělal, reagoval nebo naopak činitelé, které ho tlumí a zabraňují mu v činnosti. Motivace dává našemu chování energii a směr. Motivaci můžeme rozdělit na **vnitřní** a **vnější** (Vávrová, Hladík, 2011, s. 24).

O vnější motivaci je řeč tehdy, když rozhodujícím motivačním činitelem je nějaká vnější odměna (trest), nějaké vnější zpevnění (kladné či záporné). Vnější motivace je impulzem činností, které by jedinec nevykonával, ale buď chce za ně získat odměnu, nebo se chce vyhnout trestu. Charakteristikou vnější motivace je, že takto motivované činnosti jedinec vykonává pouze po nezbytně nutnou dobu.

O **vnitřní motivaci** hovoříme tehdy, když motivačně působícím činitelem je sama prováděná činnost. Např. žák se učí (poznává) proto, že se rád učí (poznává), prostě pro radost, kterou mu způsobuje sama učební (poznávací) činnost (Franclová, 2013, s. 14).

Zapomínáme někdy, že do vnitřní motivace patří i věci, které nejsou samy o sobě přitažlivé, ale o kterých jsme přesvědčení, že je musíme nebo máme udělat, protože je to správné. Klíčovým pojmem vnitřní motivace není ale zábava, nýbrž smysluplnost. Kromě smysluplnosti, která udržuje vnitřní motivaci, je to ještě svobodná volba postupu a možnost spolupráce, které se označují jako „tři S vnitřní motivace“ (Nováčková, 2005, s. 7).

Náš mozek je dle Kopřivy (2008, s. 182) uzpůsoben tak, že pokud se má něčím vážně zabývat, potřebuje v tom vidět smysl. Potřebujeme, aby věci byly **smysluplné** a využitelné v blízké době a ve skutečných životních situacích. K smysluplnosti přispívá i přesvědčení, že vynaložená činnost nám pomáhá dosáhnout vytyčené cíle, o které usilujeme. Smysluplnost je hnacím motorem našeho snažení po celý život. Člověk je společenský tvor a pracovat **společně** tam, kde to má smysl a kde to jde, uspokojuje naše základní potřeby, které jsou zdrojem naší vnitřní motivace. Zejména tam, kde je potřebná činnost nezáživná a monotónní, posiluje vnitřní motivaci komunikace, pocit sounáležitosti a vzájemná blízkost. Ve školním prostředí to znamená nahrazovat individuální práci prací ve dvojicích či skupinách. **Svobodná volba** je jedna z efektivních komunikačních dovedností. Mít možnost rozhodnout o tom, zda a jakým způsobem, kdy nebo s kým něco dělat, je další podmínkou udržení vnitřní motivace. Při výchově a vzdělávání nespočívá volba dětí v tom, zda něco budou nebo nebudou dělat, ale spíše jim nabízíme, aby se rozhodly o tom, o čem rozhodovat lze – kdy, jak, s kým, kolik a v jakém prostředí.

Informace o správnosti postupu nebo výsledcích naší činnosti, o našem snažení a chování se podílejí na tom, jestli budeme v činnosti nebo v chování pokračovat. Chybějící informace mohou naši vnitřní motivaci tlumit. Zpětná vazba nám pomáhá setrvat i u nezáživné a namáhavé činnosti.

Zmíněné podmínky pro udržení vnitřní motivace se mohou stát výbornými pomocníky učitele při přípravě hodiny (Kopřiva, 2008, s. 185).

2.7 Hodnocení v domácím vzdělávání

Česká republika se v případě hodnocení efektivnosti domácího vzdělávání řadí dle Kostelecké (2005, s. 361) k zemím s přísnou regulací. Děti jsou pravidelně dvakrát ročně hodnoceny v kmenových školách.

Hodnocení probíhá různými způsoby. Žáci jsou často hodnoceni za pomoci žákovského portfolia, což jim umožňuje sledovat pokroky v jednotlivých předmětech a uvědomovat si tak své slabé a silné stránky (Jančaříková, 2016, s. 230).

Hodnocení je dle Čapka (2015, s. 495) klíčovou složkou práce učitele ve třídě a klíčovým hybatelem mnoha procesů jako jsou třídní klima, vztahy žáků k učiteli, sociální učení. V odborných textech se setkáváme se dvěma pojmy - hodnocení a evaluace.

Hodnocení probíhá při vyučování mezi všemi účastníky edukace, přináší informace, zpětnou vazbu, ale i radost, pocit hrdosti a další emoce. Hodnocení motivuje žáky k další práci a ukazuje jim kladné i silné stránky, ale i rezervy a posiluje jejich vzdělávací postoje.

Evaluace označuje složitější proces, ve kterém učitel zkoumá své působení ve třídě. Učitel provádí evaluaci výukové metody, efektivnost projektu nebo své činnosti za určité období. Hledá indikátory, které by mu ukázaly smysluplné výsledky, a ze zjištěných poznatků vyvozuje další kroky, které vedou ke zlepšení jeho činnosti.

V současném školním prostředí má výraznou převahu **klasifikace známkou**. Znamka je dle Čapka (2015, s. 496) upřednostňována pro svou jednoduchost, přehlednost, dostupnou informační a rychlou orientační hodnotu pro žáky i rodiče. Znamka informuje i osoby, které stojí vně vztahů ve třídě.

Učitel při klasifikaci dle Koláře, Šikulové (2009, s. 84, 87) hodnotí nejen vědomosti a dovednosti žáka, ale do hodnocení zahrnuje i žákovo chování, vyjadřovací schopnosti, zájmy, vztah žáka k učení, k předmětu. Do známky se může promítat i osobní vztah učitele k žákovi. Znamka je formálním odrazem vyjádřením složitého hodnotícího procesu. Běžně používaná klasifikace je založena na tradičním pojetí výuky, kdy jsou výkony žáků kontrolovány a prověřovány různými způsoby a prostředky ve vztahu k cíli vyučování. Zřetel ke konkrétnímu pedagogickému cíli je nedílnou součástí každého hodnocení. Aby hodnocení k tomuto cíli skutečně vedlo a přispívalo k všestrannému rozvoji žákovy osobnosti, je třeba, aby nebyly posuzovány a kontrolovány pouze žákovy výkony a výsledky, ale aby bylo přihlíženo i k učební činnosti žáka a k prostředkům, pomocí kterých těchto výkonů dosáhl. V tomto smyslu je funkční slovní hodnocení, tedy kvalitativní posuzování žákovy učební činnosti, jeho výkonu a chování.

V domácím vzdělávání se mění povaha, úloha i postavení hodnocení ve vyučovacím procesu. Hodnocení zde neslouží kontrole a třídění žáků, ale je nástrojem učení. Rodiče v domácím hodnocení nejčastěji používají zpětnou vazbu. Zpětná vazba je dle Nováčkové

(2005, s. 10) pro práci i učení nutná. Zpětná vazba je zaměřená na průběh činnosti nebo její výsledek, nikoliv na posuzování kvalit toho, kdo ji provádí.

Zpětná vazba je dle Košťálové a Strakové (2008, s. 9) pomůckou na cestě za poznáním. Informuje o tom, jak úspěšné bylo žákovo dosavadní snažení na cestě k cíli a pomáhá mu určit další cíle. Hodnocení má především informovat, ale ne o tom, kdo je ve třídě nejlepší a kdo nejhorší. Tyto informace mají žákům pomáhat v dalším učení. Mají je vést k tomu, aby se sami rozhodli, co dělat jinak, lépe. Tento způsob hodnocení žáky neohrožuje a nezraňuje. Je tedy možné ho provádět i před očima ostatních žáků. Všichni se tak dozvídají, jaká různá řešení daného úkolu mohla nastat a byla přijatelná. Příště je mohou sami využít. Zhodnocuje se i čas. Naplňuje se idea učícího se společenství, kdy se žáci učí nejen od učitele, ale především od sebe navzájem a učí se i učitel.

Hodnocení učí také žáky **sebehodnocení**. Jedním z důležitých cílů je naučit žáky hodnotit vlastní práci. Tomu pomáhá, pokud učitel postupuje při poskytování zpětné vazby tak, že žáci v jeho způsobu hodnocení vidí model pro své vlastní hodnocení. Žáci mají být vždy vedeni k tomu, aby uměli zdůvodnit, v čem spočívá kvalita jejich práce.

Podstatou sebehodnocení je dle Koláře, Šikulové (2009, s. 151) to, že jsou žáci za své učení zodpovědní a do procesu učení i hodnocení jsou aktivně zapojeni. Sebehodnocení může žákům pomáhat zlepšovat proces učení. Základem pro rozvoj procesu sebehodnocení je poznání sebe sama. Důležitou oporou pro žáka je zároveň hodnotící činnost učitele a hodnocení spolužáků.

Slovní hodnocení je kvalitativním posuzováním žákova výkonu nebo chování, které je vyjádřeno formou slovní zprávy. Slovní hodnocení by mělo zahrnovat nejen informace o dosažených výsledcích učení, ale i o postojích žáků, jejich úsilí a snaze. Výhodou slovního hodnocení je, že lépe postihne individuální pokrok každého žáka a celistvější informace o silných a slabých stránkách nejen jeho výkonu, ale i celého procesu učení. Žák potřebuje vědět, co dělá správně, kde chybuje a čím konkrétnější je zpětná vazba, tím lze předpokládat rychlejší pokroky žáka při učení. Využíváme tzv. **popisující jazyk**, pomocí kterého co nejpodrobněji popisujeme žákovu práci a hodnocení vztahujeme k úkolu ne k osobnosti žáka samotného. Slovní hodnocení má i vyšší informační hodnotu a může žáky lépe motivovat. Slovní hodnocení má i svá rizika, která mohou být způsobena nesprávným pochopením a prováděním slovního hodnocení. Slovní hodnocení neumožňuje srovnání výkonů žáků, někdy vyvolává „nálepkování“ žáků, a je pro učitele časově náročné. Proto někdy

může učitel při jeho tvorbě sklouznout k používání hodnotících schémat a klišé (Kolář, Šikulová, 2009, s. 88).

Zajímavým prostředkem, který slouží k hodnocení žáka je portfolio. **Portfolio** žáka je dle Čapka (2015, s. 553) uspořádaný a komentovaný soubor vybraných materiálů, které vznikají během učení. Portfolio umožňuje posuzovat žákovské dovednosti a znalosti dlouhodobě a komplexně. Portfolio podporuje zapojení žáků do plánování a hodnocení jejich učení, čímž žáci přebírají větší zodpovědnost za své vzdělávání a zvyšují svou motivaci pro učení. Činnosti, kterými se žáci v průběhu práce s portfoliem věnují, jsou sbírání, třídění, průběžné reflektování a sebehodnocení, sdílení, prezentování a obhajování. Žákovi portfolio slouží k efektivnímu učení, k uvědomování si procesu učení, ke sledování pokroku v učení, ke spolupodílení se na plánování dalšího učení a rozvoje osobnosti. Žákovské portfolio dokumentuje a integruje dosavadní vědomosti a dovednosti a jejich rozvoj. Žákovské portfolio umožňuje žákovi, prostřednictvím nejúspěšnějších prací, spolupodílet se na hodnocení. Žákovské portfolio je také funkčním nástrojem rozvoje a prokazování klíčových a oborových kompetencí, zvláště kompetencí k sebereflexi a sebehodnocení.

Dle Kostecké (2005, s. 360) je právě portfoliové hodnocení nejrozšířenější a velmi účinnou formou hodnocení v domácím vzdělávání. Jeho smyslem je dokumentovat a zaznamenávat dosažené pokroky dítěte v různých oblastech vzdělávání. Rodiče jsou žádáni, aby shromažďovali a uchovávali co možná nejpestřejší soubor prací dítěte (písemné práce, výtvarné práce, fotodokumenty), neboť shromažďování bohaté kolekce informací o dítěti v různých časech vytváří jasný obraz o jeho schopnostech, zájmech, proměnách a pokroku. Forma těchto záznamů však často není jednotná a je do velké míry závislá na vůli a zkušenostech rodičů a individuálních odlišnostech dětí.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

V první části naší práce jsme vymezili teoretická východiska, která nám umožnila hlouběji nahlédnout do zvolené problematiky. Prostřednictvím našeho výzkumného šetření jsme se rozhodli zmapovat průběh vzdělávacího procesu v rodinách s dětmi v domácím vzdělávání. Vzhledem k cíli výzkumu jsme se rozhodli pro kvalitativní výzkumnou strategii za využití techniky hloubkového polostrukturovaného rozhovoru při uplatnění postupů zakotvené teorie.

Stanovili jsme si cíl výzkumu, který je nejdůležitějším krokem. Dále jsme definovali hlavní výzkumnou otázku, která byla zaostřena pomocí šesti specifických otázek. Specifickým otázkám předcházely v rozhovoru otázky úvodní. Při kladení specifických otázek jsme se snažili pochopit význam řečeného a kladli dodatečné navazující otázky. Rozhovor byl uzavřen tzv. ukončovacími otázkami.

3.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je zjistit a popsat průběh vzdělávacího procesu v rodinách s dětmi v domácím vzdělávání.

Dle Švaříčka a Šed'ové (2007, s. 62) je třeba si na počátku ujasnit cíle výzkumu a zda jsou dostatečně významné. Problematika domácího vzdělávání není dle Mertina (2003, s. 405) častým předmětem zájmu pedagogické nebo psychologické literatury, proto bychom chtěli prostřednictvím našeho výzkumu vnést do této problematiky další názory.

Hlavním cílem našeho výzkumu je zjistit a popsat průběh vzdělávacího procesu v rodinách s dětmi v domácím vzdělávání.

Dílní výzkumné cíle byly formulovány tak, aby korespondovaly s hlavním výzkumným cílem a aby byly empiricky ověřitelné.

Dílní cíle:

1. Zjistit, jak je uzpůsobeno prostředí pro vzdělávání.
2. Zjistit, jak probíhá plánování vzdělávacího procesu.
3. Zjistit, jak probíhá vzdělávací proces.
4. Zjistit, zda vzdělavatelé inklinují k tradičním či inovativním výukovým metodám.
5. Zjistit, jaká je spolupráce rodiny a školy.

6. Zjistit, zda a jakým způsobem vzdělavatelé reflektují svou roli učitele a jak se v této roli rozvíjejí.

3.2 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky tvoří jádro celého výzkumného projektu. Výzkumné otázky jsme si stanovili na základě cílů výzkumu. Hlavní výzkumná otázka je doplněna specifickými výzkumnými otázkami.

Hlavní výzkumná otázka:

Jakým způsobem probíhá výukový proces v rodinách s dětmi v domácím vzdělávání?

Specifické výzkumné otázky:

1. Jak je uzpůsobeno prostředí pro vzdělávání?
2. Jak probíhá plánování vzdělávacího procesu?
3. Jak probíhá vzdělávací proces?
4. K jakým výukovým metodám vzdělavatelé inklinují?
5. Jaká je spolupráce rodiny a školy?
6. Jakým způsobem vzdělavatelé reflektují svou roli učitele a jak se v této roli rozvíjejí?

3.3 Volba výzkumné strategie a techniky sběru dat

Vzhledem k povaze našeho problému jsme zvolili kvalitativní výzkum. Pro naše potřeby jsme použili polostrukturovaný rozhovor, který vycházel z předem připraveného seznamu témat a otázek (Příloha P II). Další otázky vznikaly v jeho průběhu.

Celý rozhovor jsme rozčlenili na několik ústředních typů otázek. Na začátku rozhovoru s účastníky výzkumu se odehrálo představení výzkumníka a jeho projektu, ujištění o anonymitě, požádání o souhlas k participaci na výzkumu a požádání o souhlas rozhovor nahrávat.

Do **úvodních otázek** rozhovoru jsme zahrnuli tři otázky, které se týkaly důvodu volby individuálního vzdělávání a kritérií pro výběr kmenové školy, na kterou rodiče zapsali své dítě. Následující otázka se dotazovala na to, kdo se podílí na vzdělávání dětí.

Hlavní otázky rozhovoru se týkaly oblastí, které vycházely z hlavního a dílčích výzkumných cílů. Schéma základních témat jsme si připravili na základě teoretických znalostí zkoumaného problému. Témata pro rozhovor pocházela z několika zdrojů, zejména z odborné literatury.

Oblasti se týkaly výukového prostředí, plánování výuky, vzdělávacího procesu, spolupráce s kmenovou školou a reflexe práce rodiče v roli vzdělavatele.

Nedílnou součástí každého hloubkového rozhovoru jsou **ukončovací otázky** sloužící k uzavření rozhovoru. Náš rozhovor jsme ukončili pomocí dvou otázek, které se dotazovaly na problémy, které se vyskytly při domácím vzdělávání a na pokračování v individuálním vzdělávání na vyšším stupni ZŠ nebo na SŠ.

3.4 Výzkumný soubor

Náš výzkumný soubor tvoří učitelé (zákonní zástupci) žáků v individuálním vzdělávání. Naši respondenti byli vybráni technikou „snowball sampling“, technikou sněhové koule, která dle Dismana (2002, s. 114) *spočívá na výběru jedinců, při kterém nás nějaký původní informátor vede k jiným členům naší cílové skupiny*. Můžeme říci, že podstata této teorie tkví v tom, že se další osoby, které se zúčastní výzkumu, „nabalují“ jako sněhová koule, a to až do chvíle, dokud není vzorek teoreticky nasycen.

Naším výzkumným vzorkem byli učitelé, rodiče dětí, jejichž děti jsou zapsány k individuálnímu vzdělávání. Prvního informanta, který nás nasměřoval k dalším, jsme kontaktovali po semináři o domácím vzdělávání s názvem „Povídání o domácím a jiném vzdělávání“, kterého se výzkumník zúčastnil z vlastního zájmu o domácí vzdělávání v dubnu roku 2016. Základním kamenem ve výběru byl informant A. Další informanti byli potom kontaktováni z okruhu známých informanta A, kteří vzdělávají své děti doma. Rozhovory byly realizovány v období únor až listopad 2017 s osmi informanty a trvaly v rozmezí 15 – 90 minut. Informanti souhlasili s pořízením audio záznamu a také se zveřejněním svých názorů v diplomové práci. Zároveň jim byla zaručena anonymita, proto se ve výsledcích výzkumu nevyskytují žádná konkrétní jména osob. Pro zachování anonymity byly jednotliví informanti označeny písmeny A – H. Rozhovory s účastníky výzkumu byly ve většině případů zaznamenány u nich doma.

Informantka A, 37 let, 4 roky v DV

Rodina žije v městském bytě bez televize. Oba manželé jsou vysokoškolsky vzdělaní. Rodina má dvě děti ve věku 10 a 8 let, které jsou v domácím vzdělávání čtvrtým rokem. Syn navštěvoval mateřskou školu pro děti se zrakovým postižením, kde byly dvě paní učitelky na dvanáct dětí. O alternativní vzdělávání se v rodině informantky A zajímal hlavně manžel, který, když byl syn ještě ve školce, začal sledovat webové stránky jako SvobodaUče-

ni,cz, EDUin nebo Mimoškolu a četl knihy, jako jsou Summerhill, Svoboda učení. Po ukončení předškolní docházky syn nastoupil do klasické základní školy. Po 14 dnech ho ale rodiče přihlásili k domácímu vzdělávání na ZŠ Březová. Důvodem k přeřazení byl časově omezující pevný školní režim, který vedl ke ztrátě svobody celé rodiny. Dcera navštěvovala MŠ v místě bydliště jeden rok a po přestupu syna na DV i dcera přestoupila k IV. Otec pracuje v oblasti IT na volné noze. Matka pracuje jako fyzioterapeutka. Pořádá semináře a workshopy o pánevním dnu pro ženy. Se svými workshopy cestuje s celou rodinou nejen po České republice, ale i po Slovensku. Ke svým cestám využívají obytný vůz. Zážitky a zkušenosti z jejich cest je inspirují k alternativnímu způsobu života, např. k bezobalové domácnosti. Informantka A vyznává zdravý životní styl, ke kterému vede i své děti.

Informantka B, 43 let, 4 roky v DV

Informantka B žije se svou čtyřčlennou rodinou v nově zrekonstruovaném rodinném domě, který je obklopen přírodou. Mají přípojku elektřiny, internet, vlastní studnu, televizi nesledují. Pokud se občas chtějí podívat na film, pohádku nebo dokument, využijí počítač a internet. Věk přes 40. Muž má středoškolské vzdělání a pracuje jako zaměstnanec (technický směr) a informantka B absolvovala vyšší odbornou školu ekonomickou. Věnuje se dětem a celostní muzikoterapii. Pracuje také jako průvodkyně v lesní komunitní škole. Syn má 9 let – 4. ročník. Druhý syn je pětiletý. Hlavním důvodem pro domácí vzdělávání byl pro informantku B rozdílný přístup školského systému k osobnosti dítěte. Syn navštěvoval alternativní mateřskou školu typu montessori a krátce chodil i do waldorfského klubu. Poté nastoupil k IV, ve kterém je čtyři roky.

Informantka C, 37 let, 2 roky v DV

Rodina informantky C žije v rodinném domě v okrajové části krajského města v blízkosti přírody. Matka je vysokoškolsky vzdělaná. Vystudovala ekonomii, ale v oboru nezůstala. Její kroky směřovaly spíše alternativním směrem. Na rodičovské dovolené ji oslovila kniha Naomi Aldort a navedla ji k realizaci své myšlenky. Suterén jejich rodinného domu předělala na ateliér, který využívá ke společnému setkávání maminek s dětmi. Jejich společná setkání se nesou v duchu intuitivní pedagogiky, relaxace, ručních prací a tvoření. Nabízí i nejruznější přednášky s podtextem zdravého životního stylu nebo relaxace s muzikoterapií.

Manžel je podnikatel a společně vychovávají dvě děti. Starší dcera je přihlášena k individuálnímu vzdělávání druhým rokem a mladší syn je předškolák.

Informantka D, 43 let, 5 let v DV

Informantka D je matkou tří dětí, které jsou v IV pátým rokem. Třináctiletých dvojčat a patnáctiletého syna. Společně s manželem žijí v rodinném domě v krajském městě. Oba jsou čtyřicátníci. Paní je vysokoškolsky vzdělaná. Dříve působila jako pedagog v mateřské škole. Nyní si zvyšuje kvalifikaci na učitelku 1. stupně základní školy a spolu s kolegyní provozují komunitní základní školu, kde působí jako průvodkyně. Před nástupem na individuální vzdělávání všechny tři děti absolvovaly Montessori mateřskou a základní školu. Důvod k IV nebyl v případě informantky D úplně typický. Měla spolu s kolegyní touhu založit dětskou skupinu, kde by děti vzdělávaly podle svých představ a svých vzdělávacích metod, což se jim podařilo.

Informantka E, 38 let, 2 roky v DV

Informantka E vychovává se svým manželem dvě dcery ve věku osm a pět let. Informantka E je původní profesí pedagožka, která nesouhlasí se školským systémem a hlavně se způsobem hodnocení, které pro ni nemělo vypovídající hodnotu. Proto se rozhodla pro IV své starší dcery, kterou vzdělává v domácím prostředí druhým rokem. Po narození starší dcery narazila na stránky Svobody učení, kde objevila přesně to, co celou dobu hledala - svobodu v učení. Pokud by v České republice byla možnost navštěvovat svobodnou školu nebo provozovat unschooling, neměla by s tím problém. Paní je téměř čtyřicátnice a pracuje jako překladatelka z angličtiny a průvodkyně v komunitní škole. Žije na vesnici v blízkosti krajského města v rodinném domku u lesa.

Informantka F, 30 let, 2 roky v DV

Informantka F žije se svými třemi dětmi a manželem v malé obci. Jejich domovem je ekostatek, kam se před pěti lety přestěhovali z městského bytu. Většinu toho, co sní, si sami vypěstují na svém ekostatku. Na svém pozemku chovají i několik druhů hospodářských zvířat. Manželé jsou třicátníci a patří mezi nejmladší účastníky výzkumu. Paní vystudovala střední zemědělskou školu a její povolání se stalo i jejím koníčkem a zdrojem obživy. Řídí se heslem „Žijeme v souladu s přírodou“ a tomuto heslu přizpůsobili i životní styl celé rodiny. Jejich životní filozofie je sice v mnoha směrech odlišná od většinové společnosti,

ale předměty v domácnosti, které jsou spojovány s modernitou, jako jsou mobilní telefony, televize a internet, nechybí. Manžel kromě toho, že jí pomáhá s prací na ekostatku, pracuje jako skladník ve firmě s elektronikou.

Informantka G, 41 let, 1 rok v DV

Rodina informantky G je šestičlenná a žije v nově postaveném rodinném domku na okraji středně velkého města. Dům je napojen na veřejné sítě a v domácnosti je telefon, internet i televize. Oba manželé jsou vysokoškolsky vzdělaní čtyřicátníci. Otec pracuje ve firmě, která se zabývá výrobou alkoholu a lihovin. Matka je zaměstnaná na částečný úvazek jako učitelka angličtiny na místní základní škole. Informantka G chtěla pro své děti nachystat a umožnit jim podnětnější prostředí a individuální přístup k výuce, a proto se rozhodla své děti vzdělávat doma. Informantka G doma vzdělává tři ze svých čtyř dětí. Nejstarší dcera letos začala navštěvovat víceleté gymnázium. Pátáčka a dvojčata, která jsou ve třetí třídě, zůstali s matkou v domácím vzdělávání. Všechny čtyři děti navštěvovaly běžnou základní školu. V domácím vzdělávání jsou prvním rokem. Rodina žije běžným životem a nežije, co do materiální vybavenosti domácnosti a potravinové soběstačnosti, odlišně od většinové společnosti.

Informantka H, 41 let, 2 roky v DV

Informantka H je vysokoškolsky vzdělaná čtyřicátnice, která bydlí v útulné roubence na Valašsku. Se svým mužem, truhlářem, vychovávají tři děti. Dvě dcery a jednoho syna. V domácím vzdělávání je nejstarší dcera, která je v sedmém ročníku základní školy. Dcera absolvovala první stupeň na základní škole s alternativními prvky v sousední vsi bez sebevětších problémů. Po přestupu na základní školu, kde měla dcera absolvovat druhý stupeň, se informantka H po tři čtvrtě roku docházky rozhodla o přeřazení dcery do IV. Matka nebyla spokojená se systémem výuky na této základní škole. Dcera odcházela velmi brzy ráno z domu a mnohdy se vracela i v pozdních večerních hodinách, kdy končila mimoškolní aktivity. Nedostatek a neefektivní využití času bylo spouštěčem úvah k nástupu na IV. Roubenka se nachází v klidné obci na Valašsku u potoka v blízkosti lesa. Co do vybavenosti domácnosti se bydlení neliší od většiny domácností.

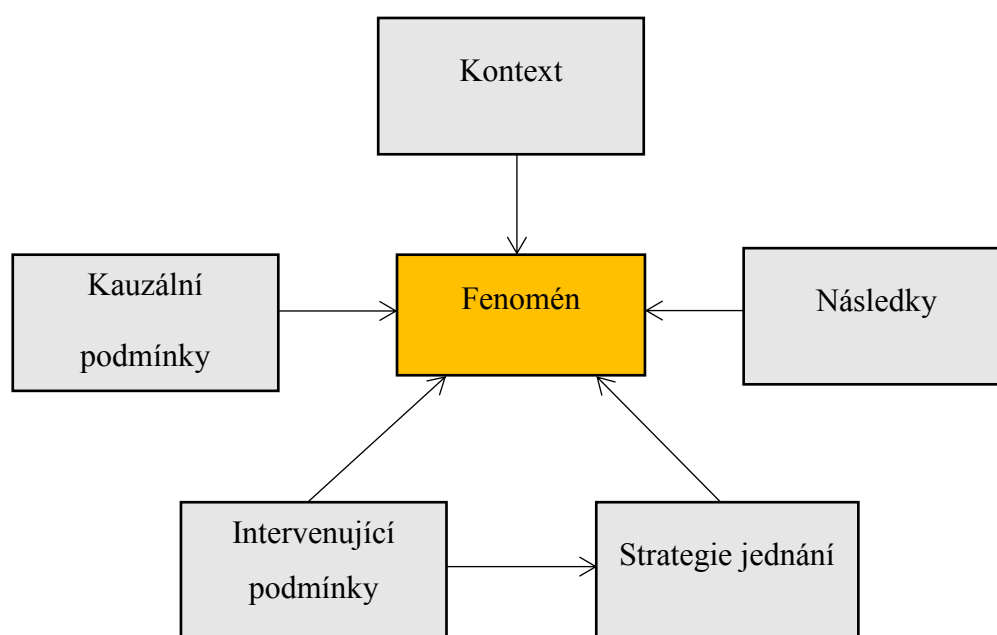
3.5 Analýza dat

Analýzu získaných dat jsme prováděli na základě postupů zakotvené teorie. Realizované rozhovory jsme doslovně transkribovali. Přepsané rozhovory jsme podrobili analýze za použití tří hlavních typů kódování – otevřeného, axiálního a selektivního (Strauss a Corbinová, 1999, s. 40). Při **otevřeném kódování** jsme analyzovaný text rozdělili na jednotky, významové celky různé velikosti – slova, věty, odstavce. Každé takto vzniklé jednotce jsme přidělili kód. Pro práci s daty jsme zvolili software ATLAS.ti. V příloze (příloha PIII) přikládáme ukázkou práce s kódy a kategoriemi. V průběhu kódování jsme kódy slučovali, rozdělovali a nahrazovali vhodnějšími názvy. Během této činnosti jsme vytvořili 42 kódů, které jsme následně roztřídili do devíti kategorií a jedné subkategorie. Pro zachování anonymity byly jednotlivé informantky označeny písmeny a čísly A – 1, B – 2, C – 3, D – 4, E – 5, F – 18, G – 6, H – 7.

Axiální kódování je dle Strausse a Corbinové (1999, s. 70) soubor postupů, pomocí kterých se údaje získané otevřeným kódováním znovu uspořádají novým způsobem, pomocí vytváření spojení mezi kategoriemi. K tomu využíváme kódovací paradigma, které zahrnuje podmiňující vlivy, kontext, strategie jednání a interakce a následky.

Pro přehlednost vztahů mezi jednotlivými kategoriemi uvádíme strukturu paradigmatického modelu.

Obrázek č. 1 Paradigmatický model



Zdroj: (Hendl, 2016, s. 255)

Selektivní kódování je proces, kdy se vybere jedna centrální kategorie, která je pak systematicky uváděna do vztahu k ostatním kategoriím. Tyto vztahy se dále ověřují a kategorie, u nichž je to třeba, se dále zdokonalují a rozvíjejí (Strauss, Corbinová, 1999, s. 86).

3.6 Výsledky

Výsledky výzkumu prezentujeme ve třech částech, které odpovídají závěrům tří použitých fází zakotvené teorie – otevřeného, axiálního a selektivního kódování. V první části představujeme jednotlivé kategorie, které vzešly z otevřeného kódování, ve druhé části seznamujeme s navrženým paradigmatickým modelem a v poslední části vykládáme kostru analytického příběhu.

Tabulka č. 1 Přehled kategorií a kódů

KATEGORIE	KÓDY
Co nás k tomu vedlo Subkategorie: Motivace	cestování a časové omezení; individuální přístup; nespokojenost se systémem; respektování potřeb dítěte; vzdělávání dle svých představ; zaměstnání rodičů; zkušenosti s klasickou školou; ztráta motivace vnitřní motivace; vnější motivace
Jak to všechno probíhá	kdo nás učí; režim domácí školy; kde se učíme - prostředí
Spolupráce – rodina a škola	kritéria výběru kmenové školy – proč právě tuto školu; internetová podpora; konzultace; přezkoušení
Co kdy máme zvládnout	plánování s Moodle; Cesta – plán v komunitní škole; bez plánů
Jak to všechno uspořádat	individuální výuka; mimo domov - exkurze, výlety, kroužky; komunitní školy,
Cestou, necestou	s rodiči klasika doma a zážitky na výletech; matematika jinak; čeština; angličtina; pisy; ve školách alternativně; unschooling
Umíme to	bez známek; sebehodnocení; portfolio; průběh přezkoušení
S čím musíme počítat	finanční stránka věci; reakce okolí; sourozenci; seberozejví vzdělavatele
Jak to bude dál	socializace; budoucnost DV; vytváření alternativ; DV správná volba

Zdroj: vlastní výzkum

3.6.1 Co nás k tomu vedlo

Kategorie obsahuje osm kódů: **cestování a časové omezení; individuální přístup; nespokojenost se systémem; respektování potřeb dítěte; vzdělávání dle svých představ; zamětnání rodičů; zkušenosti s klasickou školou; ztráta motivace**

Důvodů, proč rodiny volí individuální vzdělávání, může být víc. Mohou to být děti se speciálními vzdělávacími potřebami, děti extra nadané nebo naopak děti s různým druhem postižení, díky kterým nejsou schopny navštěvovat klasickou základní školu. Důvodem může být i alternativní životní styl konkrétní rodiny a s ním spojená mnohdy špatná dostupnost školy z místa bydliště. Dítě může mít problémy s učitelem nebo se spolužáky. Dalším důvodem může být i neúspěch dítěte ve škole nebo nesouhlas rodičů s celým školským systémem, který dle jejich názoru neumožňuje dítěti dobré vzdělání a dostatečně individuální přístup.

Nejvíce rodičů jako důvod k volbě individuálního vzdělávání uvádělo **nespokojenost se školským systémem**. Informantka E, která je původní profesí učitelka, se neztotožňuje se současným školským systémem (*„Nebylo to v tom systému možné, takže jsem lámala sama sebe, ale já nemůžu prostě být v tom systému, který mi nedovoluje přistupovat k dětem tak, jak jsem to cítila. A vždycky mi tam něco vadilo, vždycky jsem cítila, že tam něco není v pořádku.“* (5:39)).

Systém hodnocení známkami byl velmi stresující pro dceru informantky G (*„Přestože měla samé jedničky a dosahuje výborných výsledků, byla pod strašným permanentním stresem z toho známkování, že měla obavu, co když tu jedničku nedostane, byť to pro nás není směrodatné.“* (6:64)). Informantka G, která je profesí učitelka a sama ke všem dětem přistupuje individuálně, zjistila (*„... ,že tři čtvrtiny kolegů takových není. A já prostě, když toto věnuji cizím dětem, tak ale chci, aby toto někdo věnoval mým dětem.“* (6:87)). Pro své děti chtěla připravit podnětnější prostředí s **individuálním přístupem**, který jí v klasické základní škole chybí.

Domácí vzdělávání nabízí rodičům možnost u každého dítěte postupovat individuálně a tím reagovat na přání a **potřeby dětí**. (*„Respektování individuality dítěte. Aby měla větší prostor poznat sama sebe a zjistit vlastně, co chce dělat, co ji baví, a poznávat takhle svět.“* (3:18)).

Hlavním podnětem pro přeřazení dcery informantky H do individuálního vzdělávání byl přechod z jedné školy na druhou a s ním spojená opět nespokojenost se školským systémem (*„Ta šestá třída byla katastrofa. Ona si z té školy bohužel neodnesla nic. Takže cel-*

kově systém mi přišel špatný.“ (7:50)). Také nespokojenost s obsahem vyučovacích hodin („Příliš krátké vyučovací hodiny, respektive příliš naplněné vyučovací hodiny jinými věcmi než těmi, kterými měly být naplněny.“ (7:3)) byla důvodem pro volbu individuálního vzdělávání a („... dále systém, kterým byli vzděláváni a to, že doma dotahovala spoustu učiva, spoustu úkolů, které jsou záležitostí pedagoga a to jí bránilo všem mimoškolním aktivitám.“ (7:2)). („Já jsem viděla ten systém, jakým systémem se učí ve škole a z čeho by potom měla čerpat na domácí úkoly, tak jsem si řekla, tak toto zvládnou i já.“ (7:7)). Tehdy šestiletý syn jedné z dalších informantek absolvoval speciální mateřskou školu pro zrakově postižené s menším počtem žáků a s velmi blízkým a individuálním vztahem mezi učitelkami a dětmi. Poté 1. září nastoupil do klasické základní školy a po čtrnácti dnech přechází na ZŠ Březová do individuálního vzdělávání. Způsob života rodiny informantky A je, i vzhledem k zaměstnání obou rodičů, velmi alternativní. Rodina tráví **spoustu času na cestách** a pevně daný rozvrh hodin v klasické základní škole rodině nevyhovoval („Hodně cestujeme, takže pro nás ta škola byla omezující časově i hodně.“ (1:81)).

Určitou svou představu o vzdělávání měla i informantka D, která uvádí svůj důvod volby domácího vzdělávání jako ne úplně typický. Své děti si vzdělávala od čtyř let doma. Poté absolvovaly mateřskou i část základní školy s prvky montessori. Rozhodla se založit si s kolegyňkou dětskou skupinu („... kde bychom je vzdělávaly podle svých představ, částečně na bázi montessori a částečně na bázi svých vzdělávacích systémů.“ (4:16)), kde by děti **vzdělávaly dle svých představ**. Před třemi lety spolu založily komunitní školu, kde obě pracují jako průvodkyně, a tím se jejich představy naplnily. Kromě svých šesti dětí zde vzdělávají i dalších dvacet dětí.

Volba domácího vzdělávání ovlivnila v několika případech i zaměstnání rodičů. Čtyři informantky jsou vzdělavatelkami svých dětí a zároveň průvodkyněmi v komunitních školách („Působím jako průvodkyně, lektorka v komunitní škole.“ (2:11)).

Rodiče dětí v individuálním vzdělávání kladou velký důraz na vnitřní **motivaci** dětí k poznávání a učení. Obávají se, že by o tuto motivaci ve škole mohly přijít („... nechtěli jsme, aby přišel o nějakou motivaci ve škole, nechtěli jsme, aby zbytečně trávil čas něčím, co už dávno umí.“ (18:1)), a proto zvolili individuální vzdělávání.

3.6.1.1 Subkategorie: Motivace

K této kategorii byly vybrány kódy: **vnitřní motivace, vnější motivace**

Jeden z hlavních důvodů, proč rodiče pro své děti volí individuální vzdělávání, je nesouhlas se školským systémem, který je mimo jiné založený na mocenských vztazích a vnější motivaci ve formě odměn a trestů, která ničí přirozenou vnitřní motivaci dětí. V tradiční škole mají děti velmi omezený vliv na své vlastní vzdělávání. Při vstupu do školy má dítě motivaci učit se zevnitř, kterou jakmile začne být odměňováno, velmi rychle ztrácí. Přeorientovává se na získání odměn nebo vyhnutí se trestu.

Činnosti, které děláme z **vnitřní motivace**, z vnitřních pohnutek, jsou ty, které chceme dělat sami od sebe. Jsou to ty činnosti, které nás baví, které nám dávají smysl a uspokojují naše potřeby (*„Dcera nemá vůbec problém... tu baví číst, baví ji psát, ona chce psát krasopisně, prostě holčička, jí se to jako líbí, ona to má všechno tak upravené a vůbec jí to nevadí tady ty věci. A nijak se nestřetává ta její motivace, co se chce učit, s tím, co by měla umět.“* (1:174)). Když vidíme jasný smysl našeho konání (*„... on by si dělal chemické pokusy, on by si dělal fyzikální pokusy a pořád by někde lítal s něčím elektronickým a rádio si staví a takové věci. Takže u něho by jediné vyhovovalo, kdyby možná v první třídě začal chemií, fyzikou a takovými věcmi a najednou třeba by dobral psaní a čtení třeba... nebo ono postupně dohání.“* (1:132)), mluvíme o vnitřní motivaci. Pokud se ale naše vnitřní motivace střetne s tím, že děláme něco, co neděláme z vlastního přesvědčení, ale z donucení (*„... takže by doběhl jako teďka, ale s ním potom se střetávám s tím, že musel pochopit, že aby se mohl učit doma, tak je potřeba to přezkoušení a na to přezkoušení je potřeba něco ukázat z toho, co oni chtějí. Tak mi začal naslouchat a bere to jako takovou cestu nejmenšího odporu, aby uspokojil pak potřebu na přezkoušení a zbytek týdne, že má klid a dělá si to, co chce.“* (1:133)), mluvíme o **motivaci vnější**.

V domácím vzdělávání se mnohdy setkáváme s tím, že (*„... je nedostatek času a prostoru na to, abychom vycházeli vstříc vnitřní motivaci dítěte.“* (2:58)). Protože jak jsou rodiče svázání tím, co děti musí na přezkoušení znát, jsou potom donuceni použít i vnější motivaci (*„... bohužel musíme potom nějak motivovat z vnějšku a už to není tak účelné.“* (2:60)). Co pomáhá udržet vnitřní motivaci, abychom ji neztratily? Smysl, musí vás to přirozeně bavit, každý člověk bude dělat to, co ho přirozeně baví (*„Je to vidět, že třeba když ho to nebaví, člověk ho do toho musí nutit, pak třeba ani nedává pozor, jakoby když se to chce naučit sám, tak si zkouší a píše různé dopisy a naučí se třeba najednou tři, čtyři nové písmenka, ale takhle když ho člověk nutí, jó ty písanky, ty stránky vyplňovat tak to jako.“* (18:29)). Kromě smysluplnosti udržuje vnitřní motivaci i svobodná volba (*„Takže největší motivace je ta, že teď jsme se tady sešli o prázdninách a děti tady jsou, protože nechtěly*

prázdniny a těšily se do školy a bylo jim líto, že by se nepotkaly. Takže to je to, co mě těší.“ (2:60)).

3.6.2 Jak to všechno probíhá

Tato kategorie byla vytvořena z následujících kódů: **kdo nás učí; režim domácí školy; kde se učíme - prostředí**

Domácí vzdělávání má v současnosti v České republice mnoho podob. Nejtypičtější model domácího vzdělávání představuje uspořádání, ve kterém dítě vzdělává matka (*„...hlavně já, potom sem tam u syna, co se týče nějakých techničtějších věcí, co ho zajímá, manžel.“* (1:14)) nebo oba rodiče, popř. je vzděláváno i za pomoci dalších členů rodiny (*„... a lidé, kteří jsou kolem ní: táta, babičky, kamarádi.“* (3:7)). V posledních letech se můžeme setkat i s rodinami, které si především na výuku cizích jazyků najímají lektory (*„...na francouzštinu máme lektorku, kterou si platíme.“* (7:115)).

Kromě domácího prostředí, kde děti učí rodiče, je také možnost tzv. komunitních nebo sdružených škol, kde se děti vzdělávají v menších skupinách. Několik dětí z našeho výzkumu tyto školy navštěvuje. Vzdělávají je pedagogové, kteří jsou delegováni přímo rodinou nebo spadají pod komunitní školu (*„... a potom samozřejmě další průvodci jak v komunitní, tak v lesní škole.“* (2:11)). Cizí jazyk, v tomto případě angličtina, je zajištěn kromě českých průvodkyň také rodilým mluvčím.

Domácí výuka je v našem výzkumu prováděna kombinovaně. I **režim dne** je v jednotlivých rodinách závislý na prostředí, ve kterém se děti nachází. Jsou rodiny, které své děti vyučují pouze v domácím prostředí a dodržují rozvrh hodin a tempo kmenové školy (*„Udělalí jsme to tak, že máme každý den čtyři hodiny. Více méně se učíme dopoledne podle rozvrhu, to tak máme nastavené.“* (7:22)), v tomto případě hovoříme o tzv. škole doma. Většina rodin ale využívá právě možnosti kombinace domácího prostředí a komunitních škol. Děti je mohou navštěvovat až čtyři dny v týdnu a rodiče mohou dál chodit do zaměstnání (*„...třikrát týdně chodí děti do komunitní školy, já zatím pracuji jako učitelka, a dva dny jsou děti se mnou.“* (6:8)). Rodiny, jejichž děti navštěvují i komunitní školy, vzdělávají své děti převážně dva až tři dny doma a zbývající dny chodí do školy (*„Dva dny je to doma, dva dny je to komunitní škola a jeden den je to lesní škola.“* (1:84)).

Vyučování doma významným způsobem změnil i časový harmonogram fungování celé rodiny. Tím, že je výuka nezávislá na škole, je i způsob, rozsah a místo výuky určováno samotnými dětmi a jejich rodiči.

Výukové **prostředí** doma je ve většině rodin klasické. Děti se učí v dětském pokoji u stolu („...doma si myslím, že klasické prostředí, má své místo v pokoji, se svým stolem.“ (5:25)) nebo v obývacím pokoji („... jinak se učíme většinou tady v obývacím pokoji u velkého stolu.“ (7:11)). Spousta rodin využívá i bezprostřední okolí svého domu, což je většinou příroda, les („... učí se venku, učíme se na zahradě, učíme se u kapličky, ale závisí to na počasí, a co ta situace vyžaduje. Na podzim jsme hodně věcí dělali venku, a když bylo pěkně.“ (7:9); „...tak my bydlíme hned u lesa, takže my jsme denně, pokud jsme spolu... tak jdeme ven a trávíme venku dost času.“ (5:34)).

Jedna z dalších forem realizace individuálního vzdělávání v našem výzkumu je i lesní škola, kde děti tráví převážnou část dne venku, v přírodním prostředí. Jako zázemí pro třídu slouží prostory zrekonstruované bývalé budovy mateřské školy („... kde je jedna místnost s kobercem, a tam na pomůcky není kladen nějaký důraz, protože jsou většinu času venku. Takže to je spíš jen taková základna, na teplo, najíst se, napít se.“ (1:84)). Kromě lesní školy, kterou většina dětí navštěvuje pouze jeden den v týdnu, děti využívají nabídku i alternativně laděné komunitní školy („Komunitní škola je rodinná vila, která je přebudovaná na školu rodinného typu. Navštěvuje ji 24 žáků. Jsou tam plně vybavené učebny, všechno je to laděno do alternativního způsobu výuky. Vychází také hodně z Montessori pedagogiky, takže podnětné prostředí.“ (6:9)).

3.6.3 Spolupráce rodina a škola

Kategorie byla vytvořena z kódů: **kritéria výběru kmenové školy – proč právě tuto školu; internetová podpora; konzultace; přezkoušení**

Rodiče dětí v domácím vzdělávání přebírají značnou odpovědnost za vzdělání svých dětí. Vymezují se vůči systému, který je ale ovlivňuje a částečně určuje průběh a podobu domácího vzdělávání. V současnosti může být dítě doma vzděláváno pod záštitou jakékoliv základní školy na území České republiky. Rodiče přesto hledají školu, která má zkušenosti s individuálním vzděláváním a je ochotná tolerovat individuální potřeby dítěte („... **jednoznačným kritériem** bylo to, že se specializují na žáky v domácím vzdělávání, mají **propracovaný systém, individuální podporu rodičů žáků, individuální přístup k žákům při přezkoušení, takže z tohoto důvodu jednoznačně Březová.**“ (6:7); „... takovou, kde rozumí **portfoliovému způsobu vzdělávání, kdy se dokážou jakoby napojit více na to dítě než na ty osnovy, které jsou dané státem.**“ (3:5)).

Nedávno se v českém domácím vzdělávání objevil fenomén tzv. distanční výuky, jehož nejlépe vypracovaný systém **internetové podpory** žáků v individuálním vzdělávání v České republice nabízí ZŠ Březová, kterou si většina rodin i z tohoto důvodu zvolila za svou kmenovou školu (*„Takže proto ta Březová, že má největší takovou podporu on - line. A mají i druhý stupeň.“* (1:141)). Žáci, kteří jsou zapsáni k individuálnímu vzdělávání právě na této škole, mají k dispozici kromě tištěných materiálů v podobě učebnic i podporu na internetové škole „i-škola MOODLE“. Systém i – Moodle obsahuje jednotlivé virtuální ročníky s jednotlivými vyučovacími předměty a tematickými plány předmětů. Tyto plány rodičům slouží především k naplánování vlastní výuky. Učební materiály jsou zde rozděleny podle jednotlivých ročníků. V záhlaví každého ročníku je nabídka třídní knihy (*„Oni tam mají elektronickou třídní knihu, takže vidím, co v daný čas dělají.“* (1:137)), kterou řada rodičů využívá jako pomoc při rozvržení učiva. Systém nabízí i spoustu učebních a podpůrných materiálů jako pracovní listy, prezentace, testy a úkoly v nejrůznějších podobách, např. zvukové záznamy, schémata, obrázky, fotografie. Součástí portfolia jsou okruhy pro přezkoušení za první a druhé pololetí. Žáci jsou informováni o všem, co po nich bude u přezkoušení požadováno (*„Mají to vložené, jak mají napsané podklady ke zkouškám, tak tam mají i online testy ke zkouškám.“* (7:143)).

Samotných online hodin se účastní pouze dcera jedné z informantek, která je na druhém stupni ZŠ. Ostatní děti se zatím do online výuky nezapojují, ale možnou online účast ve výuce v budoucnu nezavrhují (*„Já si myslím, že to přijde s chemií, fyzikou, takovými už konkrétnějšími předměty, zatím ne. Nebo možná s dějepisem. Nevím. Ale z toho nic nevyužíváme.“* (1:160)).

Pedagogové kmenové školy fungují zároveň i jako **konzultanti**, které rodiče mohou v případě nejasností s výukou požádat o radu a pomoc (*„Ale jsou otevření, kdykoliv bychom cokoli potřebovali, tak vždycky to nabízí. Ale opravdu v průběhu, třeba napíšeme a konzultujeme, já jí popíšu třeba situaci a ona vždycky na to nějakou reakci má, takže je to fajn.“* (5:64)), při osobním setkání nebo prostřednictvím e – mailu (*„A co se týká konzultací, psala jsem e-maily minulý rok, jak jsme nastoupily, jednotlivým učitelům, kde jsme, co děláme, co bychom měly. Mám tam literaturu nachystanou, že si nejsem úplně jistá, takže vysloveně takové konzultace po mailu s učiteli.“* (7:107)). Někteří z rodičů možnosti e – mailové konzultace využívají, ale převážná většina našich informantek zatím neměla potřebu tuto formu podpory a spolupráce s kmenovou školou využít (*„Zatím ne, ale je možné, že do budoucna v těch vyšších ročnících to bude už potřeba.“* (18:38)).

Funkce kmenové školy není pouze konzultační, ale také **hodnotící**. Děti v domácím vzdělávání jsou dle zákona povinny jednou za půl roku, v pololetí a na konci školního roku, vykonat zkoušku z příslušného učiva. Kmenová škola nabízí žákům zapsaným v individuálním vzdělávání také možnost účasti na akcích školy. Žáci se mohou účastnit akcí pořádaných školou, ale žádná z našich rodin tuto možnost zatím nevyužila („*Jenom na to přezkoušení. Nic jiného.*“ (1:113); „*Oni jsou velmi otevření tomu, že kdybychom chtěli, kdyby ona chtěla, tak můžeme kdykoliv na jejich akce přijít.*“ (5:10)).

3.6.4 Co a kdy máme zvládnout

Kategorie vznikla na základě kódů: **plánování s Moodle; Cesta – plán v komunitní škole; bez plánů**

Jednou z hlavních myšlenek individuálního vzdělávání je respektování individuality každého dítěte a využití jejich vnitřní motivace. Děti jsou ale částečně neustále motivovány i z vnějšku a to nejen svými rodiči, ale i nepřímo zákonem, který jim nařizuje absolvovat každého půl roku přezkoušení na příslušné kmenové škole. Rodiče dětí mají svázané ruce kurikulem a jsou povinni dodržovat školní vzdělávací program příslušné kmenové školy. Proto si plánují a rozvrhují učivo. Každý vzdělavatel k samotnému plánování přistupuje jiným způsobem. Někteří rodiče striktně dodržují a řídí se ŠVP kmenové školy („*Takže já se naprosto držím plánů z Březové tak, abych To mně vlastně vede.*“ (6:13); „*Jedu podle plánu, co jsme udělali, neudělali, jak se nám dařilo a podobně.*“ (6:58)) a zaměřují se ve své výuce na učivo, které přesně koresponduje s tematickými plány jednotlivých předmětů („*Že ono to chce opravdu velkou výdrž a poctivou přípravu. Jako nemůže si člověk vzít jen tak učebnici a prostě dětem dát pár příkladů. Chce to být koncepční, dodržovat tu návaznost.*“ (6:79)). Vytváří si dlouhodobé plány („*Já se podívám, kolik toho za ten rok toho mají udělat, z Moodle se podívám, co má za to pololetí umět.*“ (1:88)) a ty poté rozpracovávají do plánů krátkodobých, většinou týdenních („*Výuku plánuji naprosto dokonale. Jednak mám týdenní tematické plány z Březové, takže vím přesně, co se ten který týden má probírat. To si rozplánuji vždy o víkend. Udělám si přípravu na celý týden.*“ (6:12)). ZŠ Březová, která je kmenovou školou většiny dětí z našeho výzkumu, má velmi dobře propracovaný systém on – line podpory i – Moodle, který slouží i jako podpora rodičům při plánování. Většina rodičů tuto možnost podpory využívá („*Hodně, hodně chystám výuku na základě toho Moodle, toho systému, který má Březová, že má zhotovené tematické plány na daný měsíc. Co se daný měsíc má z jednotlivých předmětů zvládnout.*“ (7:14); „*Tvořím*

si excelovskou tabulku. Projdu si to a snažím se to rozporcovat na jednotlivé týdny.“ (7:15)).

Některé informantky ale uvádí, že sice z i – Moodlu vychází, ale není pro ně až tak striktně závazný, spíše orientační (*„Jo, já se podívám, kolik toho prostě má udělat a vezmu si, že na to má, dejme tomu, čtyři měsíce. On jede i o prázdninách, takže já si to tak jako rozvrhnu, že vím, že plus minus si má tam něco dělat třeba říjen, listopad, prosinec, třeba září, a podívám se prostě, kolik tam toho je a jednoduše si to nějak vezmu, abych věděla, že v září zhruba to, to.“ (1:18)).* Nejenom tematické plány, ale i testy sloužící k přezkoušení, mohou být vodítkem nebo odrazovým můstkem při plánování (*„A já se snažím vždycky na začátku školního roku si projít všechny okruhy k přezkoušení, takže vím, co to dítě má umět a projdeme to společně, uděláme test. Například na začátku třetí třídy uděláme test třetíácký a pokud ho má správně, tak vím, že můžeme jít třeba na čtvrtou třídu nebo že to jenom opakujeme. Občas to je potřeba, aby doplnil, co neví. A takhle to děláme každý rok.“ (2:45)).*

I průvodkyně ve zmiňované komunitní škole zpracovaly pro všechny děti dlouhodobý tematický plán, který nazvaly „Cesta“. Tento plán sestavily na základě ŠVP Březové a slouží nejen jim, ale hlavně dětem k reflexi své práce. Vzaly všechna témata celého roku a rozdělily je do dlouhé osy (*„ Takže ta témata jsou v bublinách, jedno za druhým, jakoby vyskládané kamínky za sebou a to dítě vidí, co se má v tom ročníku v té třídě naučit. A může si je vybarvovat, to, co zná, co už zvládl a vidí, co nezvládl ještě, co má před sebou. Anebo se může podívat na další ročník, že třeba se věnuje něčemu už ze šesté třídy ve třetí a to, co dělal ve druhé, ještě třeba umět nemá.“ (2:48)),* na které si zaznamenávají, co už umí nebo zvládají s dopomocí nebo sami.

Díky tomuto plánu mají i rodiče přehled o tom, co by jejich děti měly umět a co je ještě potřeba procvičit (*„My jsme to s dcerou procházely a ona to, čemu rozuměla, tak si vybarvila pastelkou, že tímto jakoby prošla, nebo to umí nebo ví, o čem je řeč, a některé zůstaly prázdné nebo některé zůstaly v polovině, že si nebyla třeba úplně jistá, takže to byl pro mě takový přehled, jak na tom je.“ (3:23)).*

Jak jsme již zmínili, spousta rodičů bere plány pouze jako orientační a řídí se především potřebami samotných dětí (*„Ptám se jí vždycky ráno, jestli má nějaký plán, jestli má představu toho, co by chtěla ten den prožít, co by chtěla dělat.“ (5:51); „Odrážím se určitě hlavně od toho, co táhne ji, takže ona je ten spouštěcí motivátor toho, co budeme dělat.“ (5:35)).* Do plánování je vhodné zapojit i děti samotné (*„ ... dítě samo přichází s nějakými potřebami, co zrovna potřebuje vědět, co potřebuje znát, co ho zajímá, s čím se setkáte, že*

tomu se věnujeme.“ (2:39)). Ty jsou potom schopny převzít část odpovědnosti za plánovanou výuku a lépe se ztotožnit s probíranou látkou. Zároveň dochází ke zvýšení motivace k učení.

3.6.5 Jak to všechno uspořádat

K této kategorii byly přiřazeny kódy: **individuální výuka; mimo domov - exkurze, výlety, kroužky; komunitní školy**

Individuální forma výuky, která se v prostředí běžné základní školy příliš nevyskytuje, je naopak velmi rozšířenou výukovou formou v domácí škole. Tato forma výuky je charakteristická tím, že se učitel, v našem případě rodič, vzdělavatel, věnuje pouze jednomu žákovi (*„Takže si tím, že ho netráví ve škole, jako klasické, s tou frontální výukou, takže oni si to, co je potřeba do té školy na to přezkoušení udělají velice rychle, protože jeden na jednoho, i když se mě zeptají, tak já jim to vysvětlím během pár minut zrovna a neobtěžuju ho nebo nebrzdím ho tím, že to musím vysvětlovat nějakému dalšímu.“* (1:120)). V našem výzkumu se vyskytují rodiny, kde rodiče společně vzdělávají dvě i tři děti. V tomto případě rodič většinou pracuje s každým zvlášť nebo děti pracují v malých skupinách (*„Tam je krokovaná a teď jakože stoupni si se spolužákem, tak si prostě stoupnou oni dva a teď se tam krouhají. Jde to mnohem rychleji, než kdyby byla celá třída.“* (1:59)).

Právě v rodinách, kde se individuálně vzdělává více dětí různého věku, je nutné aktivity od sebe oddělit. Informantka G, která vzdělává tři děti, dvojčata ve třetí třídě a dceru v páté třídě, musí celou výuku vhodně naplánovat a přizpůsobit jí i formy a metody práce. Všechny děti začínají s výukou ve stejnou dobu, ale činnosti si musí rozdělit. Matka nejdříve pracuje s mladšími dětmi (*„... já pracuji se třetíáky a zase klasika český jazyk, matematika, prvouka.“* (6:23); zatímco (*„... pro tu starší mám připravenou samostatnou práci, protože ona je šikovná, ona pracuje samostatně.“* (6:22)) a poté si role vymění (*„... třetíáci dostanou samostatnou práci.“* (6:26)).

Jedna z dalších forem výuky, kterou k výuce používá pouze jedno dítě z našeho výzkumu, je již zmiňovaná online výuka na ZŠ Březová. Tato forma výuky není povinná (*„Takže jsou tam obvykle děti, které tam chtějí být, takže pokud oni se chtějí připojit, se připojí a pokud nechtějí, nemusí.“* (7:79)). Žákyně ji využívá na některé předměty k procvičení, doplnění, upevnění a zopakování učiva. Informantka G nám stručně popsala, jak celý systém online hodin funguje (*„Je to skvělé. Já to prostě fakt obdivuji. Oni musí být přihlášení na skypu pod svým jménem a pod třídou a mají tam obvykle i IV. No a vlastně ta škola vidí*

ty své žáky. *Deset minut před online hodinou musí být připojení, musí být viditelní na skypu, musí být zelení a musí si napsat, žádám o přidání do online výuky.*“ (7:78)). Poté zazvoní skype, kdy volá vyučující a přidává si ji do hodiny. Po přivítání a seznámení s obsahem hodiny pošle do konverzace na skypu odkaz na tabuli, se kterou v té hodině pracují.

Rodiče vytvářejí dětem v domácím vzdělávání mnohem příznivější podmínky k výuce, než může vytvořit škola. Slovo domácí nutně nemusí znamenat, že celé vyučování probíhá doma v bytě, kde rodina žije. Rodiče nebo jiní vyučující netráví s dětmi dlouhé hodiny u stolu, ale spoustu aktivit směřují **mimo domov**. Navštěvují muzea, kina, divadla, výstavy, chodí na různé exkurze nebo do přírody, do ZOO a věnují se tomu, co děti zajímá („... *do knihovny chodíme pravidelně, je to pestré. Do hvězdárny, tam jsme byli zatím jen jednou. Nabídka je teď taková, že si člověk spíš musí přebírat a vybírat, aby se to vůbec dalo stihnout a zvládnout.*“ (5:32)). Rodiče využívají k výuce nejrozličnější prostředí a příležitosti k učení. Ať už jsou to procházky („*Jo. Jsme někde na procházce a na něco tam narazíme a já vím v hlavě, že tohle zhruba má vědět, tak se o tom dál pobavíme.*“ (1:43)) nebo cesta do komunitní školy, která se dá rozumně využít k osvojování a opakování učiva („... *že jedeme autem půl hodiny do Zlína, tak využijeme tuhle dobu.*“ (1:39)).

Vzhledem k tomu, že spousta rodin žije v rodinných domech v blízkosti přírody, tráví velkou část dne venku („... *chodíme hodně ven, třeba na poznávání rostlinek nebo stromů, zvířata, tak to většinou třeba trávíme všechno toto venku.*“ (18:19)) tím vlastně probíhá výuka přírodovědných předmětů a pracovní výchovy („... *sbíráme listy nebo prostě něco děláme nebo pracujeme na zahrádce v rámci pracovních činností a přírodopisu.*“ (7:31)).

Režim domácí školy není tak striktní jako školní režim a dítě proto individuální formou výuky zvládne stejné nebo větší penzum učiva za kratší dobu. Dětem zůstává spousta času na trávení volného času, který vyplňují různými mimoškolními aktivitami („*Chodíme do spousty kroužků, ale to je dané tím, že děti jsou zvědavé, šikovné a do spousty kroužků chodí vlastně už celé roky.*“ (6:46)), kde se setkávají se svými kamarády a vrstevníky. Účast v kroužcích zároveň nahrazuje výuku výchov hudební, výtvarné či tělesné („... *výtvarku neřeším. Sedmým rokem chodí do výtvarky, tam jsme skenovali práce z výtvarky.*“ (7:122); („*Hraje čtvrtým rokem házenou, dělá k tomu ještě parkour, to si vždycky udělá svou prezentaci. A v tom tělocviku je tam vlastně i ta turistika, takže si udělá prezentaci, kde má fotky, kde jsme všude byli. Takže co se tohoto týká, tam jsem 100% přesvědčená, že to vzdělání má.*“ (7:124)).

Děti, které se setkávají v komunitní škole, absolvují část výuky buď přímo v budově školy, kde individuálně nebo v různě velkých věkově heterogenních **skupinách** spolupracují na řešení zadaných úkolů, nebo průvodkyně dětem výuku zpestřují i mimoškolním programem. Vyráží na nejrůznější výlety a exkurze („... *jely na výlet, jely do Kroměříže do podzámky, přímo tam se učily poznávat na vlastní kůži, jak poznají sever všemi možnými způsoby, vyplňovaly tu slepou mapku, takže si dokonale osvojily starší i mladší, jak se v přírodě zorientovat.*“ (6:33)). Část výuky, převážně tělocvik, probíhá i v pronajatých prostorách („... *máme tělocvik na sokolovně, pronajatou vlastně sokolovnu, kde máme gymnastického trenéra.*“ (4:62)).

A v lesní komunitní škole („... *nejlepším prostředím je příroda a les sám.*“ (2:17)). Lesní komunitní škola se neřídí rámcovým vzdělávacím programem jako škola komunitní a celoroční program je rozdělen do tematických celků, od kterých se odvíjí jednotlivé činnosti. Tyto činnosti neprobíhají pouze v prostředí lesa, ale převážně v zimním období využívají i zázemí přebudované mateřské školy. Pro přiblížení reálného života dětem zařizují i různé exkurze („*Ted'ka jdou na exkurzi k záchranářům, takže o tom, jak dát první pomoc a tady ty věci, u hasičů.*“ (1:49)).

3.6.6 Cestou, necestou

Ke kategorii se vztahují kódy: **s rodiči klasika doma a zážitky na výletech; matematika jinak; čeština; angličtina; pisy; ve školách alternativně; unschooling**

Rodiče vzdělávající své děti doma jsou mnohem více zainteresovaní do výuky samotné, a proto se snaží používat co možná nejpestřejší a nejlepší pedagogické metody. Pestré výukové metody jsou nejdůležitějším prvkem motivace. Výuka většiny dětí probíhá v různém prostředí, jak domácím, tak komunitních škol („*Jenomže ty děti, jak jsou strašně hlavy otevřené a strašně moc toho sají, tak já bych jim v tom domácím prostředí nenabídla všechno, co je zajímá. Takže samozřejmě chtějí být s dalšími kamarády a jelikož ty komunitní školy existují a jsou nádherně vybavené a tak dál.*“ (1:128)), volí proto různí vzdělavatelé, rodiče nebo průvodkyně ve školách různé výukové metody. V některých rodinách („*Je to taková kombinace alternativního stylu v komunitní škole a toho tzv. drilu z té klasické základy, co já potom dělám doma s dětmi.*“ (6:11)), ale jiné rodiny nechávají „volnou ruku“ komunitní škole („*V té komunitní škole jsem domluvená tak, že ji nechávají hodně, co ji zrovna zajímá, tak u toho je.*“ (3:43)). Rodiče se školou si vzájemně vycházejí vstříc („... *a přesně reflektujeme, co jsme s dětmi udělali, co jim nešlo a podobně.*“ (6:16)).

V domácím prostředí většina rodičů vyučuje tři hlavní předměty, a to jsou český jazyk, matematika a cizí jazyk („...*klasika český jazyk, matematika, prvouka a dělám s nimi tedy angličtinu podle Březové.*“ (6:88)). Předměty jako výtvarná výchova, hudební výchova, tělocvik či přírodovědné předměty děti absolvují formou různých kroužků nebo v komunitních školách. K výuce rodiče vybírají z nabídky učebnic kmenové školy („*Ano, ano, tak těch učebnic se zatím držíme. Ale učebnice tedy používáme ze školy.*“ (18:7); „*Používáme. To mě překvapilo, původně jsem si myslela, že to ani nebudeme brát z té školy a pro jistotu jsem je objednala.*“ (5:55)) anebo si učebnice vybírají a kupují sami („...*matematika podle Hejného, takže od první třídy jedem matematiku podle Hejného. A češtinu, tam se mi líbí z Nové školy.*“ (1:185); „... *jedeme Hejného s tím, že to kombinujeme s Hravou matematikou a Hejný A, B.*“ (7:39)). Kromě učebnic využívají děti i pracovní sešity („*Pracovní sešit si dělá sám a v učebnici, co jsou příklady, tak to se pak o tom spolu pobavíme.*“ (1:9)); a v nižších ročnících písanky („*Ne ty, co máme ze školy, ale teď písanek je strašná spousta a koupila jsem ještě nějaké jiné, tak se ponořila teď třeba do těch jiných.*“ (5:116)). Sešity používají hlavně k opakování před přezkoušením („... *vidím, že je něco potřeba zapisovat. Z češtiny skutečně máme založený sešit, do kterého si píšeme základní teorii.*“ (7:142)) a k navázání učiva v dalším ročníku („*Že jsme přišly na to, že ten sešit skutečně je dobrý, aby potom ona měla v dalším roce na co navazovat, aby si vzala ten sešit z češtiny a viděla jasně prostě pojmenované jednotlivé pojmy.*“ (7:66)). Děti vyplňují i pracovní listy, které jim rodiče buď stahují z i – Moodlu nebo z jiných portálů pro učitele („*Je to hodně různé, jsou dobré nápady občas na RVP – klasika, metodický portál pro učitele. Pinterest je super, ten taky dost využíváme.*“ (5:54)). Některé pracovní listy si tvoří sami („... *že mě napadne něco, tak to tam lupnu a zkouším podle toho, co ji momentálně baví, tak tam jakoby vytýčím, nějak to tam dám.*“ (5:54)). Tyto pracovní listy využívají v českém jazyce a matematice („*Prostě máme násobilku devíti a je mi jedno, jestli je to v klasickém sešitě, nebo v mém pracovním sešitě podle Březové, co mám kousený, anebo prostě podle pracovního listu.*“ (6:37)).

Matematika prof. Hejného je jednou z inovativních metod výuky matematiky. Tuto metodu používají k výuce i někteří rodiče z našeho výzkumu. Cílem této metody je, aby dítě objevovalo matematiku samo a s radostí. K řešení úloh z didaktických prostředí Hejného metody jsou zapotřebí i speciální pomůcky, z nichž některé si rodiče pro výuku svých dětí zakoupili („*Já od něho si koupím pomůcky, které má – třeba geodesku, kostky... Koupím si příručku pro učitele, abych se podívala, co tam je.*“ (1:57)) nebo si vypomohli sami („*Po-*

můcky, tak si umíme vlastně vypomoct sami tím, že si ty koláče vystříhneme, nebo si prostě vezmeme tu čokoládu a počítáme zlomky s čokoládou. Dřívka prostě jako špejle obyčejné. Jediné, co jsem kupovala, je geodeska.“(7:40)). Tato metoda rozvíjí a podporuje samostatné uvažování a dítě si vybere samo, co mu lépe vyhovuje a co je mu přirozenější („*Vzala si pavučinu v Hejném se zlomky, šipky do všech stran, dva zlomky měla dané. Sedla si, to děcko jelo 25 minut v kuse. Rozkreslený koláč, naporcovaný. A já jsem tehdy pochopila, že ona to opravdu zná. Ale nechce dělat takové ty zbytečnosti, teď mi spočítej toto. Když vidí tu souvislost, proč to dělá, anebo prostě má to nějaký význam, to počítání, tak to prostě udělá.*“ (7:144)). Do online hodin matematiky se dcera informantky H nezapojuje a pracuje svým volným tempem.

K výuce mluvnice v **českém jazyce** rodiče používají opět spíše klasické výukové metody, a to metody písemných prací („... *takové to, že jedeme na diktát.*“(6:35)) nebo nejrůznější doplňovací a pravopisná cvičení („*Rozcvička z Altera, jsou tam takové pětiminutovky doplňovačky. Potom už děláme věci, které jsou z učebnice, které by se měla učit, protože musíme dělat ty pětiminutovky.*“ (7:49)). Literaturu v českém jazyce řeší mladší děti hlavně čtením („*Čtení s kocourem Samem myslím, tak to ji taky strašně bavilo. Slabikář už tolik ne, tam už si spíš chce teď v těch svých knížkách, co ji baví, tak si čte.*“ (5:58); „...*každý den čtou. To mají deset minut všichni vlastně, mají čtecí kartu, čtenářský deník a denně deset minut čtou.*“ (6:56)) a starší děti taktéž čtením a projekty. Sloh si dcera informantky H řeší svým způsobem („... *ona si píše scénáře.*“ (7:55)). Ty stejně jako povinné projekty z literatury poslouží jako podklad k přezkoušení.

Angličtina je třetí z předmětů, jehož výuka probíhá v domácí škole téměř denně. Angličtina je povinná od třetí třídy, a proto se ji zatím neučí všechny děti. Informantka G, která je povoláním učitelka angličtiny, se se svými třemi dětmi angličtinu učí podle Březové („... *protože v té komunitní škole mají jenom konverzaci, takže já se musím držet toho, z čeho budou přezkušováni.*“ (6:89)). I informantka H se podílí na výuce angličtiny, zatímco na francouzštinu, druhý cizí jazyk, mají lektorku, kterou si platí. Informantka H si sama neumí představit, jak cizí jazyky vyučují rodiče, kteří jazyk neovládají („*Protože toto zvládám. Zvládám, protože podle mě jsou to pořád základy angličtiny. Také jsem byla v Anglii a při vysoké škole jsem si dělala certifikát a angličtinu používám. Používala jsem ji roky v práci.*“(7:74)). Při výuce angličtiny se snaží být kreativní, ale obvykle sklouznou do cvičení. Zjistila, že dcera na základní škole procházela angličtinu tak, že se naučila všechno jenom mechanicky doplňovat a tímto způsobem to nějak zvládala („*Přišla jsem na to tím,*

že jsem zjistila, že nerozezná, když je apostrof s, zda je to IS, zda je to HAS nebo zda je to přivlastňování.“ (7:70)). Dcera se kromě výuky doma zapojuje i do online hodin a spoustu gramatiky s nimi vyučující z kmenové školy procvičuje přes skype („...komunikuje s těmi dětmi a velmi dlouho probírají jednu věc a zvonu se k tomu vrací. Má udělané hry s dětmi, které dokážou hrát přes ten skype, tvoří otázky, tvoří zápory, tvoří množné číslo, tvoří oznamovací věty, trénují nepravidelná slovesa v minulém čase.“ (7:70)). Ve výuce vychází hlavně z učebnic nakladatelství Klett, Angličtina 6 a používají i učebnice Project 1, Project 2.

Výuka ostatních předmětů, jako jsou **dějepis**, **zeměpis**, **přírodopis** a fyzika, dcery informantky H probíhá opět kombinovanou formou („... *dějepis, zeměpis, přírodopis, chodí na online hodiny, ale dělá si i svoje prezentace.*“ (7:85)). V těchto předmětech pracuje především na projektech, které poté skenuje do elektronického portfolia. K práci používá i učebnice a pracovní sešity. V online hodinách zeměpisu a přírodopisu pracují na tabuli současně s žáky z Březové („*A ze zeměpisu a z přírodopisu tam pan učitel má slepou mapu a doplňují. Vyvolává a řekne prostě kde co je a označte, ukažte, prostě.*“ (7:81)). Výuka dějepisu probíhá spíše formou přednášky („...*má jenom prezentaci – z dějepisu, například Byzantskou říši, tak tam má prezentaci v power pointu rozdělenou na listy a v podstatě si to posunují a on jim k tomu prostě hovoří.*“ (7:82)).

Výuka v **komunitních školách** se odvíjí od zaměření samotné školy. V našem výzkumu se objevují dva typy komunitních škol. Komunitní škola, která používá prvky montessori pedagogiky a svým zaměřením se více blíží tradiční základní škole. Druhá, lesní komunitní škola, v níž jsou činnosti zaměřeny především na pobyt dětí v přírodě.

Výuka v komunitní škole probíhá od pondělí do čtvrtku. Režim dne komunitní školy se řídí ustáleným rozvrhem, kdy („*Část dne je řízená, kde mají dané, co mají dělat, ale můžou si vybrat většinou v jakém pořadí a část mají na projekty, ty si můžou i sami třeba připravit.*“ (4:26)). Rozvrh dne je ovlivněný i výukou tělocviku, která probíhá na místní sokolovně pod vedením gymnastického trenéra. Hudební výchova je zajištěna pomocí externích učitelů („*Takže máme klavír, kytaru, flétnu, housle.*“ (4:29)).

Děti se ráno přivítají („...*máme takový pozdrav mezinárodní ve dvanácti jazycích, se přivítáme dobré ráno.*“ (4:30)) a poté probíhá komunitní kruh, kde si sdělují své zážitky a domlouvají se, na čem budou ten den pracovat. Vzhledem k tomu, že komunitní školu navštěvují jak děti prvního, tak děti druhého stupně, jsou jednotlivé činnosti přizpůsobeny věkové odlišnosti dětí. Druhostupňové děti prezentují své projekty, což jsou zároveň i vý-

stupy na ZŠ Březová, svým mladším spolužákům. Tyto prezentace si chystají doma nebo ve škole („*V zeměpise sedmáci namátkou mají Asii jedno téma a jedno téma Austrálie, takže v Asii jakoukoliv zemi si mohou vybrat a tu potom podle nějaké struktury popsat.*“ (4:33)) a mají zadané, co má každá prezentace obsahovat. Některé děti z prvního stupně si také připravují prezentace a to většinou na témata, která je baví, o které se zajímají („*On si třeba... teďka si dělá prezentaci o první světové válce. Protože ho prostě baví první světová válka, protože je tím nadšený, pořád si pouští nějaké videa a tak.*“ (1:56)). Po prezentaci se rozchází, dle zadání, k individuální nebo skupinové práci. Třídy jsou vybaveny montessori pomůckami, na kterých průvodkyně prezentují matematiku a děti s pomůckou dále pracují dle potřeby („*A potom až to zvládá to učivo v abstraktnější formě, tak odchází od té pomůcky. Už zpracovává pracovní listy nebo si vytváří dál co je třeba.*“ (4:36)). K výuce kromě montessori pomůcek využívají i pracovní listy z nakladatelství Fraus, převážně do vlastivědy („*Což jsou zpracované pracovní listy asi způsobem, jakým my bychom to dělaly, takže to používáme jako doplněk třeba do vlastivědy.*“ (4:37)). Matematiku vyučují převážně Montessori metodou („*...ale v té komunitní škole mají hodně montessori pomůcek a tam to objevuje. Třeba matematiku, díky těm pomůckám co tam jsou, různé tabulky.*“ (3:28)) a zavádějí částečně i prvky Hejného matematiky. Průvodkyně komunitní školy vychází z učebnic kmenové školy a výuku doplňují již zmiňovanými montessori pomůckami („*...které máme koupené už přímo z Montessori centra, takže pracují s kartičkami.*“ (4:39)). Průvodkyně mají také možnost využívat nabídku skype výuky z kmenové školy, kterou zatím ale nevyužily („*Tu skype možná ano, to plánujeme využívat na chemii, fyziku nebo tyhle ty předměty.*“ (4:41)).

Výuka nebo setkávání v lesní komunitní škole probíhá jiným způsobem než výuka ve škole komunitní. Tuto školu navštěvuje deset dětí ve věku od pěti do deseti let. Každý den je setkání trochu jiné, ale rámcově to vypadá asi tak, že děti se sejdou okolo půl deváté ráno a začínají taktéž komunitním kruhem, kde si posílají kamínek a v krátkosti si řeknou, jaké téma je čeká („*... zazpíváme si, zatancujeme si písničku a pak se věnujeme tématu.*“ (2:51)). V zimě se setkávají uvnitř, děti si přinesou nějaké knihy nebo materiály k tématu a vzájemně si o tématu pohovoří. Pokud něco neví, jsou jim k dispozici průvodkyně, které je doplňují. Tématem měsíce bylo „Lidské tělo“, kterému poté přizpůsobovali veškeré aktivity („*... takže třeba vyrábíme plíce, kde si papírové sáčky pokreslí, u toho si říkáme, díváme se do knihy, co to kreslíme, jednotlivé části, připojíme slámky jako dýchací trubice a tak dál. Potom děti dýchají dutinami pomocí těch brček do těch sáčků, takže vidí, jak ty plíce*

pracují.“ (2:53)). Potom následuje činnost venku, kde prakticky zkouší, jak pracují plíce a pokračují dalšími aktivitami vztahujícími se k lidskému tělu („... *spojené s intuitivními hrami a s nějakým tvořením v lese nebo kde se pracuje i s tělem.*“ (2:73)). Po obědě následuje relaxace s muzikoterapií („... *kdy dětem hraju na různé muzikoterapeutické nástroje, na brumly, na djembe, na didgeridoo, různé... Děti někdy se zapojují, takže někdy je to provázáno pasivněji, aktivní forma.*“ (2:74)). Po krátkém odpočinku následuje opět tvoření („... *kde tvoříme z přírodnin, většinou to bývá propojeno s nějakým příběhem, na to se naváže nějaká výtvarná činnost.*“ (2:54)). Do lesní komunitní školy dochází externě i průvodce, který se specializuje na práci s tělem a žonglování („... *tak mají hodinu a půl pomůcky žonglérské, učí se pracovat se svým tělem zase cirkusovým způsobem.*“ (2:75)).

Unschooling neboli odškolnění je filozofie, k jejíž myšlence se někteří doma učící rodiče přiklánějí. Tento organizační model splňuje všechny podmínky kvalitního vzdělávání. Respektuje biologické podmínky učení a dává prostor pro zdravý vývoj osobnosti. Jedním z aspektů svobodného vzdělávání je prostředí bohaté na podněty („*Máme naprosto běžný rodinný domek, v přírodě, s dostupností do lesa, máme vybavenou dílnu, kde má možnost pracovat se dřevem, s kovem, s různými dalšími materiály přírodními a samozřejmě dětský pokoj. Máme velkou místnost, kde jsou hudební nástroje, kde má přístup ke kytarám, ke klávesám, ke klavíru, k houslím, k bubnům, k fujarám a tak dále.*“ (2:10)), které přirozeně podněcuje sebeřízené učení dětí („*A ten funguje tak, že vstává úplně nejdřív ze všech ostatních dní, protože se těší na to, že má prostor pro sebe, takže většinou vstává ještě za tmy a pustí se do tvoření, zatopí v kamnech, takže práce s ohněm, a potom tvoří.*“ (2:19)); „*Takže má rád techniku, věnuje se nějakému tvoření nebo potom hraje na nástroje nebo jde ven.*“ (2:22)). I přesto, že syn informantky B během týdne navštěvuje komunitní školy, snaží se rodina respektovat jeho potřeby. Za nejdůležitější považují působení vnitřní motivace, která ho ke svobodnému rozhodnutí vede („... *tehdy, když jsou připraveni na tu věc, tehdy, kdy oni mají zájem, tak tehdy se to naučí.*“ (2:24); „*Pokud já mám chuť je něco naučit, tak je to moje chuť a moje potřeba a pokud se neseťká s tou jejich chutí, jejich motivací, tak to stejně jde mimo ně.*“ (2:23)). Informantka B je si vědomá toho, že čtení, psaní, počítání k životu určitě potřebujeme. Proto český jazyk např. procvičují tím, že („... *si může napsat písničku a když si chce hrát na kytaru a snaží se napsat slova z písničky.*“ (2:36)).

A jako naprostý opak unschoolingu vidí např. přezkoušení, které děti musí dle zákona dvakrát za rok absolvovat („... *není možné jen takhle být doma, že je v našem systému to zave-*

deno tak, že musíme na přezkoušení jít, že to je povinné, anebo má jinou možnost – chodit do školy.“ (5:74)). Tam to není o motivaci toho dítěte, tam jsou dané osnovy, které musí dítě splňovat. Děti se dokážou naučit to, co musí, protože vědí, že musí, že se to od nich vyžaduje („... například gramatiku a nějaké další teoretické poznatky, jak se značí přímka a takové ty věci, nebo jakým písmenem se značí bod, nebo vyjmenovat pády se musí opravdu naučit, bez toho aniž by věděl, co to je, protože k tomu ještě nedošel.“ (2:31)). Takže se to opravdu naučí, na přezkoušení to umí, ale neví, co to je („ Je to smutné a bohužel je to realita, nejde to nějak... “ (2:32)).

3.6.7 Umíme to

Ke kategorii byly přiřazeny kódy: **bez známek; sebehodnocení; portfolio; průběh přezkoušení**

Samotný proces hodnocení, jak je pojímán v dnešní škole – normativní hodnocení je pro značnou část žáků velmi stresující („ Každý den ji bolelo břicho. Přestože měla samé jedničky, tak byla pod strašným permanentním stresem z toho známkování.“ (6:64)). Učitelé nevnímají, že porovnávat výkony u žáků je nesmyslné a popírající princip individuálního přístupu k nim. Nerespektování individuality dítěte bývá příčinou, proč rodiče pro své děti volí alternativní vzdělávání s alternativními způsoby hodnocení („ Takovou, kde rozumí portfoliovému způsobu vzdělávání, kdy se dokážou jakoby napojit více na to dítě než na ty osnovy, které jsou dané státem.“ (3:5)).

Doma není důvod k psaní prověrek ani ke zkoušení, proto rodiče **nemají potřebu klasifikovat známkou, či jakkoli hodnotit** („ Ne, vůbec nějaký jakoby stupeň nebo něco nehodnotím.“ (1:56); „ Nevedu si žádné hodnocení, nedávám jí žádné známky.“ (7:87)). Někteří rodiče si vedou známky pouze pro svou potřebu. Na základě těchto známek tvoří hodnocení vzdělavatele, které po nich požadují kmenové školy k přezkoušení („ Takže v žádném případě dětem nedávám známky, ale známky si vedu sama pro sebe. Takže dávám v hodnocení smajlíky, k sobě si píšu známky.“ (6:49)). Někteří rodiče poskytují i slovní hodnocení školám, které slouží jako podklad k samotnému přezkoušení žáků („ A tam jsem dělala slovní hodnocení, to jsem posílala předem, protože paní učitelka to chtěla předem, ať si to pročte, ať ví, o co se může potom opřít při přezkoušení.“ (5:76)). Rodiče jako formu hodnocení používají zpětnou vazbu, která je nutná pro práci i pro učení. Je to informace, která je zaměřená na průběh činnosti, či její výsledek („ Jenom se nad tím pobavíme. Ale nehodnotíme, jestli by to mělo být lepší nebo horší, nebo jestli je to moc chyb nebo

málo chyb.“ (1:157)), pomocí které popisují nedostatky, na jejichž odstranění musí děti pracovat („... *to se snažím mu spíš nehodnotit, jakoby řeknu mu třeba, v čem by se mohl zlepšit, aby sám přišel na to, v čem je potřeba. Ale žádné jako jedničky, pětky.*“ (18:26)). Aní průvodkyně v komunitní škole veřejně nesrovnávají a neznámkuje („*Rozhodně neznámkujeme a nejsme moc nadšené z toho známkování.*“ (4:71); „*Ty děti si na ty známky zvyknou a potom už to berou jako nějaké číslo a už jim to nic moc neřekne.*“ (4:44)). Snaží se také podat informaci v podobě zpětné vazby, která neposuzuje kvalitu jednotlivých žáků („*My spíš se snažíme pátrat, co za tím stojí, pokud to není dobrý a pokud ten výkon je dobrý, pak můžeme říct jo, podívej, tady to máš všechno a ještě tu máš jednu chybu a můžeš si ji najít. A ty děti jsou na to zvyklé a oni nečekají nějakou pochvalu.*“ (4:72); „... *snažíme se, aby to dítě si tu chybu samo našlo a samo si ji opravilo bez nějakého velkého komentáře.*“ (4:67)).

Rodiče, spíše než hodnotí, vedou své děti k **sebehodnocení**, které je důležité pro rozvoj dovedností, pro znalost jeho rezerv, pro rozvoj kritického myšlení. Dcera informantky H byla na sebehodnocení zvyklá již ze základní školy („*Ona na to byla zvyklá. Oni na těch Huslenkách měli sebehodnocení. Umí se sama ohodnotit a hodnotí se přísněji.*“ (7:92)).

Spoluúčast žáků na hodnotícím procesu je z mnoha důvodů zcela zásadní součástí moderní výuky. Dcera informantky H spolupracuje se svou matkou na hodnocení své práce („*Takže my jsme se na tom hodnocení na konci roku shodly. S tím teda, že já jsem jí dávala tři dvojky, ona si chtěla dát jednu trojku, nakonec jsme si řekly, že tam dáme ty dvojky a nakonec skončila pouze s jednou dvojkou z té angličtiny.*“ (7:92)).

V České republice jsou kontrolou individuálního vzdělávání pověřeny školy. Kontrola probíhá ze zákona dvakrát ročně. Způsob hodnocení stanovuje ředitel školy po dohodě se zákonným zástupcem a hodnocení probíhá nejrůznějšími způsoby. Nejčastější formou hodnocení u dětí v domácím vzdělávání je **portfoliové hodnocení**. Všechny děti v našem výzkumu si vedou nějakou formou své žákovské portfolio. Záleží na rodičích, zda je pro ně vhodnější a snazší forma internetového portfolio nebo dokumentačního portfolio. Informantka A upřednostňuje formu internetového portfolio, které slouží u přezkoušení jako doklad o absolvování především výchov („*V hudebce, výtvarce, kde to nafotíme, natočíme ho, jak třeba hraje na kytaru, do tělocviku jak plave, nafotíme, co dělá, kde chodí na gymnastiku a tak dál.*“ (1:112)). Naopak pracovní listy z českého jazyka a matematiky si bere na přezkoušení s sebou v papírové formě. U přezkoušení přikládá i stručné shrnutí učiva, které za pololetí probrali, a přehled učebnic, které k výuce využívali. Informantka H vyu-

živá internetové portfolio i k zaznamenávání měsíčního přehledu učiva, které s dcerou zvládly („*Udělal jsem tak mapku. Že jsem se rozhodla, že každý měsíc udělám do toho systému takový sumář, co jsme dělaly.*“ (7:19)). Naopak pro informantku G je vhodnější formou portfolio dokumentační („*Vedu si portfolio ve smyslu, že mám pracovní sešity, zavedla jsem jim klasické sešity, takže mám sešit, kde máme krásně vlepené, co jsme který týden, píšeme si u toho data, takže mám v ruce to přesně.*“ (6:57)). I žáci navštěvující komunitní školu si zakládají materiály, se kterými během toho půlroku pracují a poté je mají k dispozici u přezkoušení („*To taky ale už jenom to, že archivují vlastně tu svoji vlastní práci. I těch lektorů je víc, i když my dvě vlastně učíme nejvíce, což je pravda. Máme ještě rodilého mluvčího na angličtinu, ten má zase vlastní materiály.*“ (4:47)).

V pololetí a na závěr roku kmenová škola organizuje **přezkoušení** žáků, které je dle platné legislativy povinné. Žáci z našeho výzkumu jsou zapsáni na třech různých kmenových školách, ale nejvíce dětí spadá pod ZŠ Březová. Tato základní škola nabízí dětem několik míst k přezkoušení. Kromě prezenční formy přezkoušení nabízí i online přezkoušení přes skype. Žáci jsou přezkoušeni ze všech předmětů. Přezkoušení samotné se skládá ze dvou částí. Je to osobní přezkoušení z hlavních předmětů, kterými jsou český jazyk, matematika a cizí jazyk. V tomto případě se jedná o kombinaci ústní a písemné zkoušky („*Spíš si s ní paní učitelka tedy povídala, bylo to hlavně tedy, co se týče učiva čeština, matematika, to psaní, pak se zeptala něco z prvouky a právě tady ty předměty.*“ (18:32)). Poté následuje portfoliové hodnocení, kdy vyučující vede s dítětem pohovor nad předloženými materiály („*... my jsme zřejmě přesvědčili tím, že ty prezentace skutečně měla udělané a dělala si je sama.*“ (7:99)); „*Dostala tehdy jedničku za ten zeměpis a byla jsem ráda, protože práci odvedla velkou.*“ (7:100)). Dítě může také předvést vlastní dovednosti na základě poslaných materiálů formou internetového portfolio. Případné vyhodnocení nepovinného testu, který je také k dispozici online na i – Moodle („*... což je výhoda pro starší děti, že si ty testy mohou dělat průběžně samy, takže sednou k počítači, projdou si otázky a vědí, jestli to umí nebo neumí. A ten test je vyhodnocený obratem, takže oni se k tomu mohou vracet.*“ (2:40)). Termíny přezkoušení stanovuje škola. Konkrétní den a hodinu si rodiče rezervují v rezervačním systému školy. Na hodnocení rodiče přinesou i návrh vysvědčení („*Víš a teď paní učitelka po mně chce, protože já budu ti psát nějaké vysvědčení.*“ (5:74)).

3.6.8 S čím musíme počítat

Kódy, které obsahuje tato kategorie: **finanční stránka věci; sourozenci; reakce okolí; seberozvoj vzdělavatele**

Domácí vzdělávání má i své stinné stránky. Jeden ze záporů domácího vzdělávání je **finanční náročnost**. Veškeré výdaje spojené s individuálním vzděláváním, s výjimkou učebnic, hradí zákonný zástupce žáka. Kmenová škola dostává normativ na žáka, který by měl pokrýt náklady na práci učitele spojené s podporou, přípravou podkladů, konzultacemi, přezkušováním a komunikaci s rodinou. Rodiče naopak nemají na žádnou finanční podporu nárok („*Ano. To je jedna věc, kterou strašně zazlívám domácímu vzdělávání, že ty peníze, které by na ni v podstatě měli jít do školy, tak my z toho nevidíme nic a všechno to financujeme my z toho ničeho, co máme.*“ (7:113)). Ani roky věnované domácímu vzdělávání dětí nejsou zohledňovány při výpočtu důchodu. Ve většině případů se i jeden z rodičů musí úplně vzdát svého zaměstnání nebo pracuje jen na zkrácený úvazek („... *nevzdala jsem se svého povolání, protože to z finančních důvodů nešlo, tudíž jsem zaměstnaná.*“ (6:74)). Rodiče se snaží dětem samotnou výuku zpestřit např. návštěvami divadel, muzeí, mnohdy jsou nuceni financovat i lektory jazyků, platit kroužky, což se také promítá do finančního rozpočtu celé rodiny („... *aspoň kompenzace. Nebo předložit lístky z divadla nebo z nějakých výstav, že prostě, z technických muzeí nebo něco takového. My se snažíme přizpůsobovat ty výlety i tomu, co se probírá, aby to nějak ...To je ta finanční stránka.*“ (7:135)). Část žáků není vzdělávána pouze doma svým zákonným zástupcem, ale dochází i do komunitních škol, což jsou další náklady spojené s individuálním vzděláváním („*Vlastně přemýšlím teďka, kolik to je. Když jsou jednou týdně v lesní škole, tak je to na jednoho 400Kč na den plus jídlo, 60Kč na den. [...] 2 200Kč plus nějaký... třeba 4 000Kč, dejme tomu, na měsíc za ty dva. A v komunitní škole jsou dvakrát v týdnu a tam to je 3 200Kč na měsíc. Takže třeba 7 000Kč dáme měsíčně podle toho, kolik dní tam je, sedm, osm... za školné.*“ (1:178)).

Sourozenci hrají také velmi důležitou roli v domácím vzdělávání. Rodiny, které vzdělávají v domácím vzdělávání dvě nebo více dětí školou povinných, musí brát v potaz individuální a věkovou odlišnost každého dítěte („... *každé je jiné a každé zajímá něco jiného.*“ (1:173)). Starší děti jsou ve většině případů tahouny, pro sourozence mladší („... *ale ona se naučila sama číst, sama počítat, protože byla v prostředí, kde brácha to dělal.*“ (1:107); „*takže ona zase naopak, kdyby byla ve škole, tak by ji tam brzdili, protože ji už zajímají další věci.*“ (1:109)). V rodině informantky H probíhá vzájemná výuka mezi sourozenci.

Mladší bratr, který je sice školou povinný, ale není zapsán v domácím vzdělávání, mnohdy ovlivňuje harmonogram výuky své starší sestry („*když se syn učí do školy tak holt ona si musí vzít tu angličtinu nebo prostě něco nebo dělá s ním, opakuje si s ním, češtinu nejčastěji. Takže v podstatě jako my se učíme celé dny ve finále.*“ (7:32)) nebo se naopak on přidává k online výuce francouzského jazyka („*... protože se mu ta francouzština líbila.*“ (7:114)). V hudební výchově se zase naopak sestra („*... učí se hodně od bráchy. Ten hraje pátým rokem na housle a hraje v cimbálovce a oni mají výbornou hudebku ve škole.*“ (7:124)).

Mladší sourozenci, kteří nejsou ještě školou povinní, se musí také nějakým způsobem zaměstnat, aby nenarušovaly průběh výuky svých starších sourozenců („*Takže buď dělám to, že to zkopíruji a ona si třeba vybarvuje obrázek jenom. Nebo když je nějaké to téma, třeba zuby – teď jí vypadávají zuby, tak ta starší si dělala něco, že si psala, kdy jí vypadl první zub, druhý zub, vzpomínala, který to byl měsíc a rok, tak si to zapisovala. Ta mladší si zase dělala čárky, prostě takovou grafomotoriku.*“ (5:85)).

Rozhodnutí pro domácí vzdělávání a vzeprít se něčemu běžnému a uznávanému (školský systém) vyžaduje silné přesvědčení a mnohdy velkou dávku odvahy. Ne vždy se ale rodiče setkají s pozitivními **reakcemi ze strany nejbližšího okolí** a ještě hůře ze strany vlastní rodiny („*To jakmile jsme to řekli, tak jsme se nesetkali z rodiny nebo z nejbližších kamarádů s nikým, kdo by s tím souhlasil. Nikdo s tím nesouhlasil.*“ (1:116); „*... Jakože je o něco okrádáme, že není v tom běžném životě.*“ (5:105)). Rodiče se shodli, že negativní reakce okolí plynou především ze strachu z neznámého, který je zapříčiněn nízkou informovaností veřejnosti o problematice individuálního vzdělávání („*Strach, podle mě. Podle mě je to strach z neznámého.*“ (1:134)); „*První, co jsme zaznamenávali, tak to byly ty negativní reakce ze strany naší moravské rodiny, kdy vlastně tchýně, jako bývalá knihovnice, kamarádka všech učitelek ve škole, to strašně špatně nesla. Velice zle snášela, že úplně odcházíme ze školy a byla prostě přesvědčená o tom, že to není dobrý krok, že prostě dcera zakrání a bude z ní křovák.*“ (7:128)).

Nejsou ale pouze rodiny, které se od prvopočátku musely vypořádávat s nepochopením ze strany svých blízkých. Mnoho rodin se setkávalo s respektem a s podporou („*Naštěstí moje rodina i nejbližší okolí to respektují, to co děláme a dokonce tomu fandí. Já sama se cítím v tom dobře a myslím si, že dětem to taky prospívá a že ten život jako prožíváme tak jako celkem naplno.*“ (3:37)). U rodin, jejichž životní filozofie je velmi odlišná od většinové společnosti, nikdo naopak nepředpokládal, že jejich děti budou navštěvovat běžnou zá-

kladní školu („*Myslím, že ne, protože naše rodina zná mě, mého muže dlouhou dobu a vědí, že nejsme úplně klasický vzorek rodičů, tak nějak očekávali asi změny i v oblasti vzdělávání z naší strany.*“ (2:61)). S negativním postojem okolí ani rodiny se nesetkala asi informantka D, která měla odlišnou představu o vzdělání a rozhodla se pro založení komunitní školy („*Asi ani ne, protože my jsme do toho šli už, jako skupinka to nebylo čistě jako rodič a děti doma kvůli nějaké izolovanosti nebo tak, takže ze strany rodiny máme obě dvě podpory velkou i z úzké i široké rodiny.*“ (4:54)).

Důležitá je i podpora těch úplně nejbližších a to jsou manželé, otcové rodin. Na našem výzkumu se podílely pouze matky v roli vzdělavatelek. Otce domácí vzdělávání eliminovalo hlavně v tom, že museli zvýšit své pracovní úsilí a to často na úkor času, který by mohli trávit s rodinou, a proto ne všichni byli zprvopočátku myšlenky domácího vzdělávání nakloněni („*On je takový klasický výrobní inženýr, který prostě všechno bere přes čísla, takže se toho děsil, že děti posílám někde do nějaké alternativní školy, ale teď sám vidí jakoby výsledek. Ale určitě to chce i tu podporu, tu psychickou. Takže i přesto, že je naplno zaměstnán, tak se mě snaží podpořit mě v tom a ulehčit mi to. Podpora toho nejbližšího určitě je taky důležitá.*“ (6:81)).

Pozitivní reakce nepřicházely ale pouze ze strany těch nejbližších. Informantka H, která svou dceru zapsala do DV v průběhu šestého ročníku ZŠ, se setkala i s reakcí z původní základní školy („*Ale ze školy jsme nedostali negativní reakce. Ani ředitel, řekl, že individuální vzdělávání je individuální vzdělávání, že je to úplně o něčem jiném vlastně i o tom, že fakt se mohu přesvědčit o tom, že tomu to dítě rozumí. No a učitelé v podstatě jako, nikdo mi neřekl nic špatného. Takže to je to příjemné.*“ (7:132)).

Jedna z nejčastějších námitek proti domácímu vzdělávání se týká **odborné způsobilosti rodičů/vzdělavatelů**. Je zapotřebí připomenout, že po dobu individuálního vzdělávání je za vzdělání dětí zodpovědný zákonný zástupce žáka. Proto je zcela v kompetenci rodičů rozhodnout, kdo a jakým způsobem bude jejich potomka vzdělávat. Řada individuálně vzdělávaných žáků je vyučována nejen svými rodiči, z nichž mnozí jsou sami učitelé na základních školách, ale i dalšími vzdělavateli, kteří mají požadované vzdělání. I přesto, že téměř všechny vzdělavatelky v našem výzkumu dosáhly vysokoškolského vzdělání, neustále na svém vlastním seberozvoji pracují. Informantka D, která zároveň působí jako průvodkyně v komunitní škole, si doplňuje své vzdělání studiem primární pedagogiky na vysoké škole („*No jasně. Tak ta kombinace je ideální z té primární pedagogiky, tedy vlastně z toho, že jednak ti učitele na té vysoké škole jsou otevření vůči nám, což třeba jsme byly*

překvapené, že je opravdu hodně zajímavá tenhle projekt a na druhou stranu můžeme zase hned ty zkušenosti předávat dětem. Takhle je to fajn, přímo.“ (4:53)). I informantka G, která pracuje jako učitelka anglického a německého jazyka na druhém stupni ZŠ, se musela zaměřit na svůj vlastní rozvoj v oblasti prvního stupně („... *co se týká výuky českého jazyka a matematiky. Já jsem třeba loni učila vlastivědu a přírodovědu v páté třídě, takže to se mi letos krásně hodí u té prostřední dcery.*“ (6:70)). I informantka H, která je slovenské národnosti, se díky své dceři učí češtinu a i francouzštinu souběžně s ní („... *vlastně jak máme lektorku, tak se učíme obě dvě na online hodině, máme to přes skype zase, což je obrovská výhoda.*“ (7:112)). Češtinu si zdokonaluje i prostřednictvím internetu a pomáhá jí i učebnice českého jazyka jejího syna, který je v pátém ročníku. Český jazyk je pro ni výzva („... *vidím, co jim může dělat problémy. Vidím, co pro ni může být všechno nové.*“ (7:116)). V angličtině zatím nepocítila potřebu se zdokonalovat, protože žila v Anglii a má i certifikát. V matematice, kterou vyučuje metodou prof. Hejného, se jí naskytl možnost účasti na školení, které absolvovala („*Byla jsem na školení Hejného, které mi poskytla paní ředitelka v místní ZŠ. Že jsem to měla zdarma. Podařilo se jí sehnat finance. Takže to měli přímo u nich ve škole. Lektora nějakého externího. Ano, byly to dva víkendy. Tak to je super, dostat se k takovému školení.*“ (7:117)). Se školitelkou Hejného metody je v pravidelném kontaktu a konzultuje s ní jejich postupy při výuce matematiky.

Informantka E, která za svůj profesní život učitelky prošla řadou kurzů v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, se momentálně žádných seminářů neúčastní ale („... *spíš teď vytahuju a zkouším teprve, co použít pořádně u nás, z toho, co jsem měla za sebou jako učitelka. Protože toho je strašně moc a těch způsobů, možností je spousta a je pěkně vidět, že ať je to Montessori, ať jsou to jejich pomůcky a přístup, nebo prvky z Waldorfu, které jsou taky skvělé, se dají všechny použít i v rámci unschoolingu.*“ (5:70)).

I alternativně smýšlející vzdělavatelky, které současně pracují jako průvodkyně v lesní komunitní škole, si své vzdělání rozšiřují absolvováním nejrůznějších kurzů a seminářů („*Já sama se vzdělávám, věnuji se celostní muzikoterapii, takže i touhle oblastí řeším svůj osobnostní rozvoj a věnuji se rodinné systemice, takže i v téhle oblasti na sobě pracuji, snažím se, ač nejsem pedagog teda...*“ (2:50)). Prostřednictvím čtení knih o vzdělávání a výchově a absolvováním seminářů Intuitivní pedagogiky, na sobě pracuje i informantka C („*No skrze intuitivní pedagogiku, protože tam vlastně člověk se učí poznávat svoje vnitřní pocity a nitro, tak aby mohl být s tím dítětem a ty svoje programy nepřenášet na ně. Taký mě hodně zajímá malování – intuitivní, intuitivní hry, které vlastně pomáhají lidem být*

pozorní vůči sobě, takovou bdělost a přítomný okamžik.“ (3:33)). Semináře, kterých se pravidelně účastní, probíhají čtyřikrát ročně po dobu tří let (*„... jezdí tam lektori z různých škol a ze zahraničí a každý má určitou oblast, kterou děláme, třeba komunikaci nebo intuitivní hry, malování, divadlo, drama.*“ (3:36)).

Za nejlepší „školu života“, ale rodiče považují vzdělávání svých dětí, kdy se především rodiče samotní rozvíjí v roli žáka (*„Oni mi dávají tak neskutečné otázky, na které já vůbec neznám odpovědi, takže se pořád něco učím díky tomu. Dávají mi čím dál těžší otázky a já si musím pořád něco vyhledávat, protože ty věci, které je zajímají, tak je zajímají hodně do hloubky a já to nevím prostě.*“ (1:115)).

3.6.9 Jak to bude dál

Pro kategorii jsou stěžejní kódy: **socializace; budoucnost domácího vzdělávání, vytváření alternativ, DV správná volba**

Jako nejčastější námitka proti domácímu vzdělávání se uvádí nedostatečná **socializace** dětí (*„... pro všechny to bylo, že prostě experimentujeme na vlastních dětech, že nikdo neví, co z nich bude. Představovali si to, že to budou asociální děti, které jsou od rána do večera zavřené doma a budou úplně vytržené z reality a budou si žít v nějakém svém vakuu.*“ (1:117)). Předpokládá se, že individuálně vzdělávané dítě vyrůstá ve skleníkovém prostředí, které je dostatečně nepřipraví na řešení sociálních konfliktů a navazování mezilidských vztahů. Děti budou chybět kontakty s vrstevníky (*„Určitě ne. Navíc děti jsou socializované díky tomu, že byly v klasické škole, že tam je to i tím už podmíněno.*“ (6:47)), že se proto nenaučí s nimi vycházet a že při následujícím zařazení do školy a do života bude mít problémy. Pokud by domácí vyučování vedlo k takovým výsledkům, hovořilo by to v jeho neprospěch. V našem šetření se naopak ukázalo, že doma vzdělávané děti jsou schopné bez problémů vstupovat do interakcí s dospělými (*„...že nejsou asociální a naopak jsou... jak se nebojí zeptat, tak jak se nikdy neseťkaly s tím, že by se jim někdo smál, že se zeptaly hloupě a tak dál, protože jsou zase v kontaktu s lidmi, kteří jsou ochotni jim odpovídat, tak nemají tento problém s nikým.*“ (1:164)) i s vrstevníky (*„Tak teďka když to vidí, jak ty děti fungují, jak opravdu jsou v kontaktu s vrstevníky a jako naopak... ne že by ty vrstevníky předbíhali, ale že mají... oni mají víc času sami pro sebe.*“ (1:119)). Každá rodina je obklopena příbuznými a přáteli. Děti nejsou omezovány v sociálních vztazích. Děti navštěvují nejrůznější kulturní, sportovní akce, chodí do kroužků, komunitních škol, kde přichází do kontaktu s nejrůznějšími lidmi.

Rodičům je často kladena otázka, jak dlouho budou ještě vzdělávat děti doma. Rodiče vzdělávající prvostupňové děti se téměř jednohlasně shodli, že v domácím vzdělávání svých dětí chtějí pokračovat i na druhém stupni („*Určitě jo.*“ (3:38)). I informantka H zvažuje o zapsání svého mladšího syna, který momentálně chodí do páté třídy běžné základní školy, do individuálního vzdělávání („*Takže zvažuji, velmi zvažuji u něho to domácí vzdělávání.*“ (7:139)).

Rodina informantky G má velké plány týkající se odchodu celé rodiny do zahraničí, takže si zatím není jistá pokračováním starší dcery v individuálním vzdělávání. Jako možnou variantu pro dceru, která bude přecházet na druhý stupeň, zvažovala i víceleté gymnázium („*Ona taky chtěla, no ale teď se jí v té komunitní škole a v tom domácím vzdělávání tak líbí, že vlastně i říká, že by možná zůstala. Takže je to otevřené. Ještě nevím.*“ (6:78)); „*Si-cce v komunitní škole funguje i druhý stupeň, mají tam čtyřikrát týdně výuku, ale toto je zatím ještě otevřené.*“ (6:77)). Mladší dvojčata ale v IV i nadále pokračovat budou.

Jediná informantka D, která působí jako průvodkyně v komunitní škole, je momentálně přesvědčená, že domácí vzdělávání ukončí devátým ročníkem. Střední školu již formou individuálního vzdělávání absolvovat nechce („*No, to nám už zatím stačí. Nevím, co bych říkala za rok nebo za dva. Ale teďka to určitě stačí.*“ (4:55)).

Vytváření alternativ

V současné době je česká škola založena na předpokladu, že jsou ve třídě stejné děti ve stejném věku, musí se naučit stejné věci. Učebnice jsou základem výuky, dítě se musí naučit poslouchat. S tímto předpokladem ale naše informantky nesouhlasí a proto se rozhodly své děti vzdělávat jinak. V žádném případě se nesnaží o zásadní změnu systému, ale právě naopak o využívání možných alternativních řešení, čímž bezesporu domácí vzdělávání je („*... Ale to je v pořádku úplně, to by zase nebylo v pořádku, kdybychom to všichni měli stejně. Právě, že je dobře, že těch možností je tolik a že to má každý jinak, o to je to pestřejší ten život. Protože i ty děti pak vidí, jak je možné žít.*“ (5:108)). Informantka E je přesvědčená, že („*... čím víc bude právě lidí, kteří půjdou do té alternativy, tak ten systém to pochopí, že to takhle dál nejde a že začne třeba podporovat alternativy, aby měly aspoň stejné možnosti, jak má klasika.*“ (5:115)); „*Klasika má placené učitele, neplatí to rodiče ze svého vyložení, jak se musí jinak platit ta alternativa. A právě proto čím víc lidí z klasického systému, kteří o to mají zájem a mají lásku ke vzdělávání, musí odejít sami, aby to mohli předávat dál. Tak si myslím, že to může změnit ten systém, že to je ta cesta, že to je super.*“ (5:111)).

DV správná volba

I přesto, že má domácí vzdělávání řadů příznivců i odpůrců a téma domácího vzdělávání evokuje mezi širokou odbornou i laickou veřejností celou řadu diskusí, rodiče v našem výzkumu se shodli, že tento způsob vzdělávání nejlépe vyhovuje právě individuálním potřebám jejich dětí („... *když vidím, jak ta naše nejmladší prostě, která se všechno musela desetkrát víc učit než všichni ostatní, tak přijde a po jednom dnu ví, že kůň má 16 svalů a že hmyz slyší nohama a informace, které nevím ani já a chodí do školy s radostí a nebolí ji to břicho, tak nás přesvědčili o tom, že je to ta správná cesta, ale samozřejmě jsme první rok v tomto vzdělávání, takže čas potom ukáže, jak to bude dál nebo jak to bude pokračovat.*“ (6:85)) a přináší jim časovou flexibilitu, svobodu a nezávislost.

Okolí vidí, že již nejsou těmi „exoty“, kterými se zdáli být na začátku domácího vzdělávání („*Ale rok od roku, kdy vidí, že ty děti fungují a nejsou... jako nijak na první pohled není zřetelné, že to jsou děti, které nechodí do školy, tak jsou víc a víc v klidu.*“ (1:168); „*Takže když teďka ti prarodiče a různá rodina vidí, že ty děti jim začnou vyprávět o něčem, co by ani vlastně nemusely vědět nebo naopak víc do hloubky, co ani oni sami neví, tak zjišťují, že asi jako dobrý, že nejsou asociální a naopak jsou...*“ (1:166)) mnohdy inspirací pro své okolí. To zjistilo, že žijí normálním životem a normálně fungují („... *že se to děcko zklidnilo, že prostě znovu funguje, že se usmívá, že chodí ráda do těch kroužků, do kterých přestala chodit úplně, že se věnuje těm aktivitám, že má nápady a tak.*“ (7:121)). Okolí je naopak těmito rodinami a jejich životním stylem inspirováno („*Že je to spíš teď ty lidi inspiruje. Ze začátku to byla obrovská negativní reakce a teďka, když vidí, že to funguje čtyři roky... Mysleli si, že to je nějaký náš výstřel a že se zblázníme a za půl roku pomaširuje do školy, a když vidí, že normálně žijeme, tak už se tak jako tím chtějí ti lidi i nechat inspirovat. Už přemýšlí a hledají školu a tak dál.*“ (1:172)).

Rodičům záleží především na štěstí svých dětí („*Já nevím, jestli si chci ten život s těmi dětmi prodloužit, ale hlavně nechci, aby byly nešťastné. Na to mají ještě dost času, aby byly nešťastné. Takže tak.*“ (7:140)).

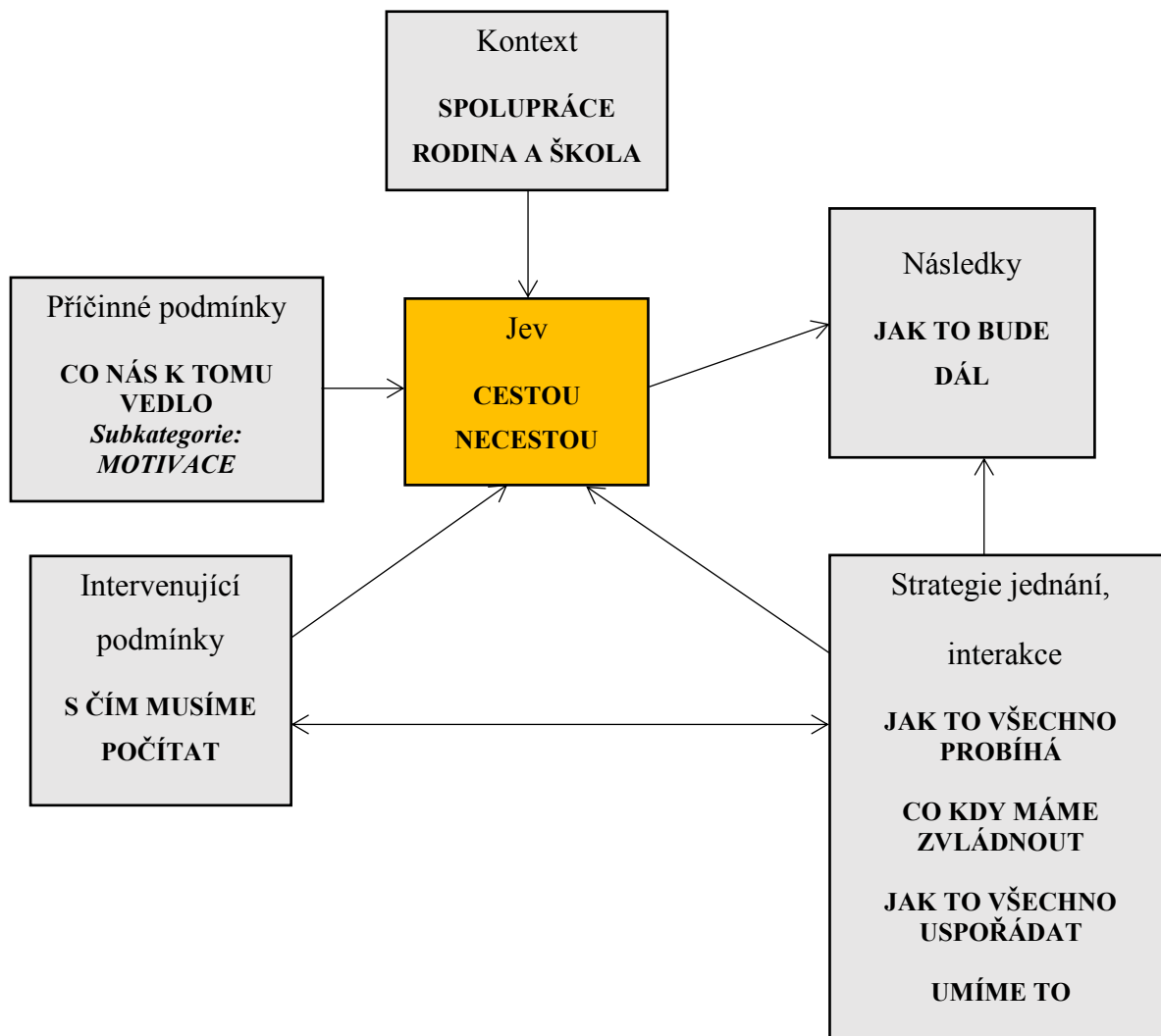
Nejenom děti, ale i rodiče mají z kroku správným směrem dobrý pocit a („*Já sama se cítím v tom dobře a myslím si, že dětem to taky prospívá.*“ (3:37)). Žijí plnohodnotným životem, i když je to pro ně mnohdy („... *úplně strašně moc náročné. Protože jsem se nevzdala svého povolání, protože to z finančních důvodů nešlo, tudíž jsem zaměstnaná, mám čtyři děti a ještě tři vedu v domácím vzdělávání a ještě domácnost a tady to všechno.*“ (6:74)). Jsou si také vědomi, že domácí vzdělávání určitě není pro každého. Rozhodnutí ale nelitují, proto-

že („... vidím na těch dětech daleko větší rozvoj. Já jsem dosáhla toho, čeho jsem dosáhnout chtěla a tím to pro mě má tu hodnotu. Tu cenu, proč to vydržím, tu náročnost, která prostě pro mě je. Pro mě z toho vyplývá.“ (6:76)).

3.7 Paradigmatický model

Na základě spojení kategorií vzešlých z otevřeného kódování vznikl paradigmatický model výzkumu (Obr. č. 2).

Obrázek č. 2 Paradigmatický model výzkumu



Zdroj: vlastní výzkum

Příčinné podmínky představují události, případy či dění, které vedou k výskytu nebo vzniku daného jevu (Strauss a Corbinová, 1999, s. 73). V našem případě je tato oblast charakterizována kategorií **co nás k tomu vedlo** a subkategorií **motivace**. Příčinou k volbě domácího vzdělávání jsou právě nejrůznější důvody rodičů, které pramení především z nespokojenosti se školským systémem, který je založený na mocenských vztazích a potlačuje vnitřní motivaci dětí.

Jev ústřední myšlenka, událost, dění, případ, na který se zaměřuje soubor zvládajících nebo ovládajících jednání nebo interakcí, nebo k němuž má tento soubor jednání nějaký vztah (Strauss a Corbinová, 1999, s. 73). Můžeme říci, že ústřední kategorií, kolem které se soustřeďují ostatní kategorie je **cestou, necestou**. Tato kategorie byla vymezena na základě odpovědi na otázku, o čem získaná data pojednávají, či čeho se týkají a drží všechny ostatní kategorie pohromadě.

Kontext je konkrétní soubor vlastností, které jevu náleží. Kontextem se v našem případě stala **spolupráce mezi rodinou a školou**. Kmenová škola určuje rodině podmínky, za nichž jsou uplatňovány strategie jednání a interakce vedoucí ke zvládnání nebo reagování na určitý jev (Strauss a Corbinová, 1999, s. 74).

Za **intervenující podmínky**, které představují širší strukturní kontext daného jevu můžeme považovat kategorii **s čím musíme počítat**. Podmínky mohou buď znesnadňovat nebo naopak usnadnit použití strategií jednání nebo interakce (Strauss a Corbinová, 1999, s. 75). Podmínky, které mohou usnadnit nebo znesnadnit průběh celého domácího vzdělávání jsou finanční situace rodin, sourozenci, reakce okolí a vzdělání rodičů.

Strategie jednání a interakce jsou strategie vyvinuté ke zvládnání, ovládnání, vykonávání nebo reagování na jev za určitého souboru percipovaných podmínek (Strauss a Corbinová, 1999, s. 76). Těmito interakcemi jsou v našem výzkumu čtyři kategorie: **jak to všechno probíhá; co kdy máme zvládnout; jak to všechno uspořádat; umíme to**, které představují jednotlivé fáze vzdělávacího procesu, který probíhá v rodinách. Od personálního zabezpečení celého vzdělávání, přes prostředí, ve kterém se celý proces odehrává, plánů učitelů, organizačních forem výuky, pomocí kterých je celý proces uspořádán, až po závěrečné zhodnocení celého vzdělávání.

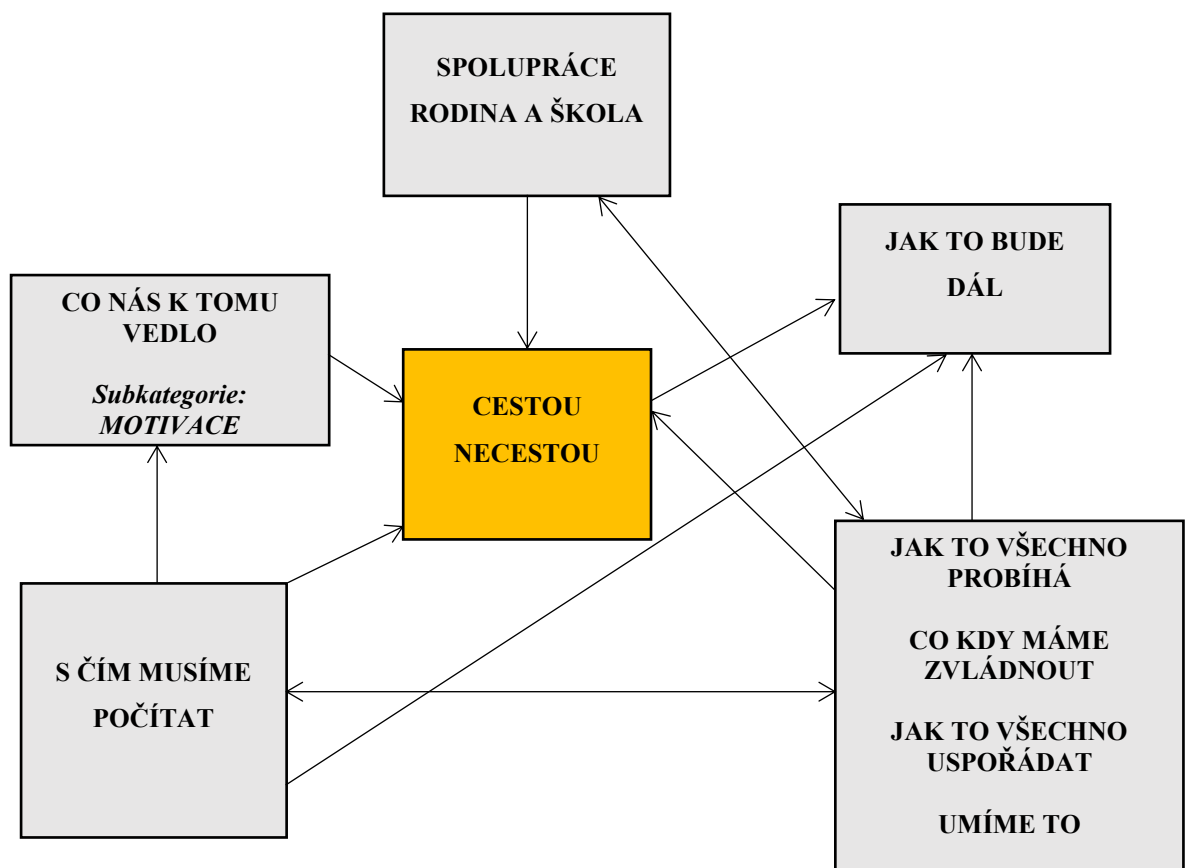
Následky nebo výsledky jednání nebo interakce, které nebývají předpověditelné nebo zamýšlené (Strauss a Corbinová, 1999, s. 78) jsme objevili v kategorii: **jak to bude dál**.

Konkrétně se jedná o možnosti pokračování v domácím vzdělávání, kde vyvstalo i hojně rozebírané téma socializace dětí a jako výsledek můžeme považovat správnou volbu DV jako alternativní formu plnění povinné školní docházky.

3.8 Interpretace zakotvené teorie

Tvorbou analytického příběhu se začala objevovat další provázanost jednotlivých kódů a kategorií. Tímto bylo možné jednotlivé kategorie uvádět do nových vztahů vlivem jejich vzájemných interakcí. Vznikla tak nově vygenerovaná teorie (Obr. č. 3).

Obrázek č. 3 Schéma nově vygenerované teorie



Zdroj: vlastní výzkum

Schéma nově vygenerované zakotvené teorie se opírá o data získaná v rámci našeho výzkumu a je sondou do vzdělávacího procesu dětí v individuálním vzdělávání z pohledu samotných rodičů v roli vzdělavatelů. Podaný návrh teorie nám zároveň odkrývá odpovědi na stanovené výzkumné otázky. Z našeho výzkumu vyplynulo, že nejčastější důvody, kte-

ré vedly rodiče k volbě individuálního vzdělávání, byly především důvody pedagogické, pramenící z nespokojenosti se stavem současného školského systému, který neumožňuje učitelům individuálně přistupovat k dětem a přizpůsobit výuku jejich potřebám, popř. reagovat na jejich přání. Velký důraz je nejen v domácím vzdělávání kladen na přirozenou vnitřní motivaci dětí, kterou právě tradiční školský systém pomocí svých mocenských nástrojů ve formě odměn, popř. trestů snižuje nebo úplně ubije. Rodiče doma vzdělávaných dětí se především z tohoto důvodu snaží s vnitřní motivací dětí pracovat a co nejméně používat právě motivaci vnější.

K přirozenému učení dětí je zapotřebí vytvářet podmínky a podnětné prostředí, které má právě domácí škola vytvořit. Domácí vzdělávání má v současnosti mnoho podob. Ukázalo se, že ve všech rodinách hraje hlavní roli vzdělavatele matka, která své dítě nebo děti vzdělává za pomoci dalších členů rodiny. Do vzdělávacího procesu byli zapojeni i externí vzdělavatelé, kterými byli jednak lektoři cizích jazyků najímaní přímo rodiči nebo průvodkyně komunitních škol. Celé vzdělávání bylo zasazeno do několika prostředí, která se navzájem prolínala a ovlivňovala režim týdne i jednotlivých dní v rodinách. I formy a metody práce s dětmi byly voleny v závislosti na prostředí a počtu dětí, které byly vyučovány. V domácím prostředí, kde byla výuka realizována většinou dva až tři dny v týdnu, probíhala klasicky u stolu v dětském nebo v obývacím pokoji popř. v bezprostřední blízkosti domu – na zahradě, v přírodě. Děti, které navštěvovaly i komunitní školy – lesní a komunitní školu s prvky montessori, využívaly rozmanité vnitřní prostředí i okolí obou těchto škol. V případě lesní školy se výuka odehrávala především v přírodním prostředí lesa a jako zázemí pro třídu sloužila zrekonstruovaná budova bývalé mateřské školy. Komunitní škola vycházející z montessori pedagogiky byla rodinná vila přebudovaná na školu rodinného typu s plně vybavenými učebnami.

Forma výuky se opět odvíjela především od prostředí, ale také od počtu dětí, které byly do výuky zapojené. V domácím prostředí se rodiče věnovali pouze svému dítěti, se kterým pracovali individuálně. V rodinách s více dětmi si matka připravenou práci dělila a děti buď pracovaly samostatně na různých úkolech, kdy se jim rodič dle potřeby individuálně věnoval nebo v malých skupinách. Domácí vzdělávání přímo vybízí k přímému kontaktu s okolím, který není zprostředkovaný pouze učebnicí a učitelem. Většina rodičů tráví čas návštěvou muzeí, galerií, výstav, kin, chodí na exkurze a v odpoledních hodinách děti navštěvují nejrůznější kroužky, kde se setkávají s ostatními dětmi. Spousta rodin využívá i

nabídky již zmiňovaných komunitních škol, kde se děti socializují. I tyto komunitní školy dětem výuku zpestřují rozličnými aktivitami mimo budovu školy.

Rozsah učiva v domácí škole je předem jasně daný školním vzdělávacím programem kmenové školy, na které je dítě zapsáno. V současné době musí dítě v domácím vzdělávání jednou za půl roku absolvovat přezkoušení právě v kmenové škole, kde je nahlášeno. Rodiče si proto ke spolupráci vybírají takovou kmenovou školu, která má zkušenosti s individuálním vzděláváním a portfoliovou formou přezkušování. Náš výzkum ukázal, že největší důvěru mezi rodiči získala ZŠ Březová, která má kromě dlouholetých zkušeností s žáky v individuálním vzdělávání také velmi dobře propracovaný systém elektronické podpory. Tento systém pomáhá rodičům při plánování a rozvrhování učiva a dětem slouží především učební materiály jako podpora výuky. Žáci se mohou zapojovat i do online výuky, kterou právě tato škola jako jediná nabízí. V případě potřeby konzultace učiva rodiče v některých případech využívají i e-mailové komunikace s pedagogy školy. Škola je otevřená i osobnímu setkávání rodičů s dětmi, ale těch, kromě povinného přezkoušení, zatím nikdo z rodičů nevyužil. Ani nejrůznějších akcí, byť je škola dětem nabízí, se žádná z našich rodin zatím nezúčastnila.

Každý z rodičů si musí celé vzdělávání naplánovat, aby věděl, **co má kdy zvládnout**. Rodiče k samotnému plánování přistupují rozdílně. Jsou rodiče, kteří se striktně drží školního vzdělávacího plánu (ŠVP) kmenové školy. Na základě ŠVP a tematických plánů, které jsou k dispozici v elektronickém systému ZŠ Březová, nebo na vyžádání v ostatních školách, si učivo rozvrhují do kratších, většinou týdenních plánů. Jsou ale i rodiče, kteří tyto plány berou spíše jako orientační a výuku plánují dle momentálních potřeb dětí. Průvodkyně působící ve zmiňované komunitní škole vychází taktéž z plánů ZŠ Březová. Pro děti ve škole vytvořily dlouhodobý tematický plán s názvem „Cesta“, který slouží nejen dětem, ale i rodičům k reflexi školní práce.

Dítě má přirozenou potřebu učit se, a proto rodiče volí nejrůznější **cesty** ke smysluplné výuce v podobě co nejpestřejších a pro každé dítě nejvhodnějších výukových metod. Z našeho výzkumu je patrné, že rodiče i průvodkyně komunitních škol se snaží flexibilně reagovat na momentální potřeby dětí, přizpůsobovat výuku jejich tempu a jsou schopni efektivně pracovat s časem. Zvolené metody jsou jednak závislé na prostředí, ve kterém se děti učí, ale také na počtu dětí. V našem výzkumu se objevilo několik prostředí, kde se děti vzdělávaly. Jednak to bylo čistě domácí prostředí, ve kterém probíhala v některých případech tradiční výuka s využitím především klasických metod, jako jsou výuka práce

s učebnicí, metoda písemných prací a metody dovednostně praktické. Rodiče používají učebnice, které jim ze zákona poskytne buď kmenová škola, nebo pracují s učebnicemi, které si vybírají sami. Děti si vedou sešity, k procvičování a upevňování učiva jim slouží nejrůznější pracovní sešity, písanky a pracovní listy. Ty si buď rodiče tvoří sami, nebo využívají dostupné metodické portály pro učitele, internet nebo i – moodle ZŠ Březová. Ve výuce matematiky jsme zaznamenali implementaci inovativní výukové metody podle prof. Hejného, kterou do výuky zařazují nejen rodiče, ale i průvodkyně v komunitní škole. V českém jazyce se opět děti učily z učebnice, psaly diktáty, pravopisná cvičení. Literaturu mladší děti řešily čtením knih a starší děti tvořily projekty, které sloužily zároveň jako podklad k přezkoušení. Výuka angličtiny v domácím prostředí probíhala také spíše tradičně za využití již zmíněných výukových metod. Pouze jedna dívka, která je zapsaná v sedmém ročníku na ZŠ Březová, se ve výuce anglického a českého jazyka, zeměpisu, dějepisu a přírodopisu zapojovala do online hodin, které ZŠ Březová nabízí. V těchto předmětech zpracovávala i projekty, jejichž výstupy poté prezentovala u přezkoušení. Výchovy a přírodovědné předměty děti absolvují formou nejrůznějších hudebních, výtvarných nebo sportovních kroužků v základních uměleckých nebo v komunitních školách.

Náš výzkum odkryl i protipól tradiční výuky v domácím prostředí a tou je moderní filozofie „Unschoolingu“, což je organizační model, který splňuje všechny podmínky kvalitního a svobodného vzdělávání, a tím jsou podnětná prostředí, která rodiče dětem vytvořili, a respektující postoj dospělých k dětem. Rodiče jsou při učení důležití, ale nechávají působit vnitřní motivaci dětí, která podněcuje sebeřízené učení dětí.

Výuka v našem výzkumu nebyla praktikována pouze v domácím prostředí, ale téměř všichni rodiče využívali nabídky tzv. komunitních škol. Děti dva až tři dny v týdnu navštěvovaly komunitní školu s prvky montessori pedagogiky, která se svým zaměřením blížila tradiční základní škole. Majitelkou a zakladatelkou této školy je jedna z našich informanek, která si splnila své přání a zároveň zrealizovala svou představu v podobě komunitní školy, sdružující právě děti, které jsou zapsány v individuálním vzdělávání. Výuka se v této komunitní škole řídí ustáleným rozvrhem hodin, kdy část dne je řízená a část dne mají děti možnost pracovat na projektech. Rozvrh hodin je ovlivněný i výukou tělesné výchovy, která probíhá v místní sokolovně. Hudební výchova je také zajištěna prostřednictvím externích pedagogů a na angličtinu přichází rodilý mluvčí. Školu navštěvují děti prvního i druhého stupně, a proto jsou činnosti i metody voleny s ohledem na věkovou rozdílnost dětí. Starší děti si pro své mladší spolužáky chystají prezentace svých projektů, které

zároveň slouží jako výstupy na ZŠ Březová. Po prezentacích se děti rozchází k individuální či skupinové práci, ke které využívají nejrůznější pomůcky. V matematice zavádějí i prvky Hejného metody. Do výuky zařazují i klasické metody práce s učebnicí, využívají pracovní listy. Průvodkyně vychází z učebnic kmenové školy a výuku zpěstfují a doplňují montessori pomůckami.

Výuka nebo setkávání v lesní komunitní škole jsou založeny na tematické výuce, kdy průvodkyně pracují každý měsíc s určitým tématem, kterému přizpůsobují veškeré at' už vnitřní nebo venkovní aktivity. Aktivity uvnitř jsou zaměřeny na kreativní a relaxační činnosti s využitím metody léčebné terapie, muzikoterapie. Venkovní aktivity jsou zaměřeny na činnosti spojené s přírodou a lesem. Do činností jsou zařazovány prvky intuitivní pedagogiky formou intuitivních her. Do lesní komunitní školy dochází i externí průvodce, který se specializuje na práci s tělem a žonglování.

Jak vyplynulo z našeho výzkumu, známka nemá pro kvalitu učení význam, proto ji rodiče k hodnocení svých dětí nepoužívají. Zámka má v procesu učení opačný význam. Posuzuje výkon dítěte až po proběhlém učení. Rodiče proto hodnotí pomocí zpětné vazby, kterou dětem sdělují, zda je postup správný či nikoliv, jaký je podaný výkon, v čem se mýlí a co a jak mají dělat dát. Rodiče se snaží své děti vést k sebehodnocení, které je důležité pro rozvoj dovednosti a kritického myšlení. Žáci v domácím vzdělávání jsou v České republice ze zákona dvakrát ročně kontrolováni i kmenovou školou, na které probíhá přezkoušení. Ukázalo se, že všechny děti v našem výzkumu jsou přezkušovány na základě tzv. portfoliového hodnocení, které je velmi účinnou formou hodnocení právě v domácím vzdělávání. Děti si vedou své žákovské portfolio, do kterého si zakládají veškeré materiály. Ty poté slouží jako podklad u přezkoušení. I děti navštěvující komunitní školy si vedou svá žákovská portfolia. Přezkoušení organizují příslušné kmenové školy a to probíhá buď online formou přes skype na ZŠ Březová nebo prezenční formou, která je preferována rodiči a dětmi v našem výzkumu. Žáci jsou zkoušeni ústně a písemně z hlavních předmětů a poté následuje portfoliové hodnocení, kdy vyučující vede s dětmi pohovor nad předloženými materiály. Termíny si rodiče rezervují v rezervačním systému školy nebo na základě individuální dohody.

V domácím vzdělávání **musíme počítat i s překážkami**, na které poukázal i náš výzkum. Je to především finanční náročnost této formy vzdělávání, kdy veškeré výdaje spojené s individuálním vzděláváním s výjimkou učebnic poskytnutých kmenovou školou hradí rodiče. Ve většině rodin se jeden z rodičů musel vzdát svého zaměstnání nebo pracoval na

zkrácený úvazek. Téměř všechny děti z našeho výzkumu byly vzdělávány i v komunitních školách, s jejichž financováním byly spojeny další náklady.

Sourozenci, kteří hrají také důležitou roli v našem výzkumu, mnohdy ovlivňují harmonogram výuky v domácnostech. Rodiče se museli naučit pracovat především s věkovou odlišností dětí, které museli uzpůsobit i jednotlivé činnosti.

Dalšími důležitými lidmi v našem výzkumu byly bezesporu ti nejbližší v podobě rodiny a příbuzných. Rodiče se ne vždy setkávali s pozitivními reakcemi ze strany svého okolí na volbu individuálního vzdělávání, které plynuly především ze strachu z neznámého. Ten byl zapříčiněn nízkou informovaností veřejnosti o problematice individuálního vzdělávání. Mnoho rodin se ale naopak setkalo s respektem a podporou ze strany svých blízkých a svého okolí. Především u rodin, které vyznávaly odlišnou životní filozofii od většinové společnosti, nikdo nepředpokládal, že budou děti vzdělávány tradičně. Jako nejdůležitější se ukázala i podpora těch úplně nejbližších, otců rodin. Ti podporovali své manželky nejen psychicky, ale hlavně finančně a to mnohdy na úkor času stráveného s rodinou.

Jedna z nejčastějších námitek proti domácímu vzdělávání se týká odborné způsobilosti vzdělavatelů. Ti jsou po dobu IV zodpovědní za vzdělání svých dětí. Rozhodnutí je na rodičích, kdo a jakým způsobem se bude podílet na jejich vzdělávání. I přesto, že většina rodičů dosáhla vysokoškolského vzdělání, které je podmínkou pro výuku na 2. stupni v DV, své znalosti si přesto rozšiřují. Průvodkyně lesní komunitní školy se účastní např. studia celostní muzikoterapie nebo vzdělávání v oblasti intuitivní pedagogiky. Seminář metody Hejného matematiky absolvovala spolu s učiteli místní ZŠ i jedna z našich informantek. Někteří rodiče se aktivně zapojují i do skype výuky druhého cizího jazyka svých dětí, kdy se spolu s nimi učí. I průvodkyně z druhé komunitní školy si rozšiřují vzdělání studiem primární pedagogiky na vysoké škole. Někteří rodiče se naopak v roli vzdělavatele cíleně nerozvíjí, ale zatím vychází např. ze své původní učitelské profese, kdy čerpají z předcházejících zkušeností.

Do kategorie následky jsme zařadili několik kódů, které vystihují výsledky interakcí, v našem případě výsledky průběhu celého vzdělávacího procesu u dětí v domácím vzdělávání. Někdo jako nejčastější námitku proti domácímu vzdělávání uvádí nedostatečnou socializaci dětí, která se v našem výzkumu ukázala jako neopodstatněná. Děti z našeho výzkumu jsou schopné bez problémů vstupovat do interakcí s dospělými i s vrstevníky. Každá rodina je obklopena příbuznými a přáteli. Děti navštěvují spoustu kroužků, chodí

s rodiči na nejrůznější sportovní, kulturní akce a téměř všichni se pravidelně setkávají s jinými dětmi v komunitních školách.

Na otázku, zda chtějí v budoucnu s DV pokračovat, se v kladných odpovědích téměř jednohlasně shodli rodiče vzdělávající své děti na prvním stupni, kterých byla v našem výzkumu většina. Pouze jedna z rodin plánuje do budoucna odchod do zahraničí a otázku vzdělávání zatím nemá vyřešenou. Průvodkyně v komunitní škole již v návaznosti DV se střední školou prozatím nepočítají.

I přesto, že má domácí vzdělávání mezi širokou laickou i odbornou veřejností řadu příznivců, ale i odpůrců, náš výzkum prokázal, že tento způsob vzdělávání je nejlepší možnou alternativní formou vzdělávání právě pro rodiče v našem výzkumu. Těm vzdělání jejich dětí není lhostejné a vidí, že je to opravdu ta správná cesta pro jejich děti i pro ně samotné. Přes původní a mnohdy i negativní reakci na tento vzdělávací styl ze strany okolí a blízké rodiny se DV právě pro okolí stalo inspirací. Domácí vzdělávání je především životním stylem celé rodiny, který určitě není pro každého. Proto si každá rodina, která si tuto ne snadnou, ale nádhernou a smysluplnou cestu zvolí, musí najít vlastní styl, který vyhovuje všem členům.

ZÁVĚR

Domácí vzdělávání je v dnešní době velmi často skloňovaným pojmem. Jde o alternativní formu plnění povinné školní docházky, která je charakteristická tím, že jsou žáci vyučováni v domácím prostředí a jsou vzděláváni především svými rodiči. Domácí neboli individuální vzdělávání je z hlediska učení jedince velmi efektivní formou vzdělávání, která poskytuje dítěti bezpečné a podnětné prostředí, citovou oporu, individuální přístup a blízkost ze strany rodiny. Rodiče mají plnou kontrolu nad obsahem i způsobem vzdělávání svých dětí.

Cílem naší práce bylo zjistit a popsat průběh vzdělávacího procesu v rodinách s dětmi v domácím vzdělávání. Tento cíl byl dále rozpracován do dílčích cílů, kdy jsme se zaměřili na prostředí, ve kterém je tento proces uskutečňován a na jednotlivé části vzdělávacího procesu. Dále jsme si kladli za cíl zjistit, zda vzdělavatelé inklinují více k tradičním či inovativním výukovým metodám a jak probíhá spolupráce mezi rodinou a kmenovou školou. V neposlední řadě jsme zjišťovali, zda a jakým způsobem vzdělavatelé reflektují svou roli učitele a jak se v této roli rozvíjejí.

V teoretické části diplomové práce jsme vymezili a definovali pojem domácí vzdělávání a zaměřili jsme se na jeho vznik v zahraničí a detailněji jsme přiblížili prvopočátky DV v České republice. Představili jsme klíčové legislativní a kurikulární dokumenty, o které se individuální vzdělávání opírá. Ve druhé kapitole teoretické části jsme se zaměřili na výukový proces s akcentem domácího vzdělávání, kdy jsme představili jednotlivé části tohoto procesu, do kterého vstupují rodič v roli učitele a žák.

V praktické části předkládané práce jsme pomocí kvalitativního výzkumného šetření analyzovali data získaná na základě polostrukturovaných rozhovorů s rodiči individuálně vzdělávaných dětí. Transkribované rozhovory jsme podrobili analýze za použití zakotvené teorie a tří hlavních typů kódování – otevřeného, axiálního a selektivního.

Výzkumem bylo zjištěno, že nejčastějším důvodem, který vedl rodiče k rozhodnutí pro individuální vzdělávání, byly výhrady vůči většinovému vzdělávacímu systému, který neumožňuje individuální přístup k žákům.

V dílčí oblasti připravenosti výukového prostředí bylo zjištěno, že byl vzdělávací proces zasazen do několika prostředí, která se navzájem prolínala a doplňovala. Ať už to bylo domácí prostředí nebo prostředí jednotlivých komunitních škol. Tato prostředí ovlivňovala i režim týdne a jednotlivých dní v rodinách.

Pro koncipování obsahu individuálního vzdělávání platí stejný rámcový vzdělávací program jako pro děti v běžné škole, a proto musí rodiče naplnit očekávané výstupy a pěstovat klíčové kompetence stejně jako učitelé ve škole. Přípravují proto vzdělávací plány, které vychází ze školních vzdělávacích plánů kmenové školy, na které jsou zapsané. Tyto plány maximálně zohledňují individuální vzdělávací potřeby každého dítěte. K efektivitě vyučovacího procesu přispívají i nemateriální didaktické prostředky ve formě organizačních forem a metod výuky, které spolu s materiálními didaktickými prostředky napomáhají dosažení výchovně vzdělávacích cílů. Formy a metody výuky, které byly voleny v závislosti na prostředí, byly přizpůsobeny požadavkům a možnostem jednotlivých žáků. Prokázala se také souvislost s velikostí skupiny, kdy se jako nejefektivnější forma výuky ukázala individuální práce žáků nebo práce žáků v malých skupinách. I přes to, že domácí a komunitní vzdělávání nabízí prostor pro využití inovativních a alternativních výukových metod, náš výzkum ukázal, že rodiče i průvodkyně v komunitních školách využívají kombinaci klasických výukových metod s metodami inovativními i alternativními. Náš výzkum odkryl i protipól tradiční výuky a tou je moderní filozofie unschoolingu, kterou ale není možné v České republice v její ryzí podobě provozovat. Ve výzkumu byly využívány i nejrůznější materiálně didaktické pomůcky ve formě nejen klasických textových pomůcek, ale také alternativních pomůcek, jako jsou např. montessori pomůcky a didaktické pomůcky vhodné pro řešení úloh z prostředí Hejného metody, které zefektivňují průběh vyučovacího procesu. Především k projektové práci žáků byl ve výuce používán internet, který využívali i žáci k online výuce prostřednictvím i – Moodle ZŠ Březová.

V domácím vzdělávání se mění povaha a úloha hodnocení ve vyučovacím procesu. Hodnocení zde neslouží ke kontrole a třídění žáků, ale je nástrojem učení. Výzkumem bylo zjištěno, že rodiče i průvodci v komunitních školách používají k hodnocení zpětnou vazbu, která je na rozdíl od známky zaměřená na průběh nebo výsledek činnosti, nikoliv na posuzování kvalit toho, kdo činnost provádí.

Výzkumem jsme rovněž v dílčí části spolupráce rodiny a kmenové školy objasnili, že kmenová škola plní především funkci kontrolní, kam děti docházejí dvakrát ročně na povinné přezkoušení. Toto přezkoušení probíhá na základě tzv. portfoliového hodnocení v kombinaci s písemnou a ústní formou hodnocení. Škola má zároveň i konzultační funkci, kterou využívají pouze někteří rodiče.

V neposlední řadě jsme výzkumem zjistili, že rodiče se v roli vzdělavatelů neustále rozvíjí. I když většina z nich dosáhla vysokoškolského vzdělání, neustále na svém sebe rozvoji

pracují. Doplňují si své dosavadní vzdělání dalším studiem např. primární pedagogiky na vysoké škole. Účastní se seminářů, školení a kurzů, které rozšiřují jejich znalosti nejen v oblasti pedagogických věd, ale v mnohých případech i v alternativních směrech. Kromě účasti na seminářích a školeních studují literaturu a dovzdělávají se i prostřednictvím sociálních sítí.

Z výzkumu je patrné, že i tato forma výuky s sebou nese určité nevýhody. Odpůrci této metody bývají skeptičtí především v oblastech nevhodné socializace dítěte, která se v našem případě prokázala jako neopodstatněná, a v učitelských schopnostech rodičů. Rodiny často čelí i kritice ze strany odborníků a laiků a mnohdy se setkají s nepochopením ze strany rodiny a blízkého okolí. Ve většině rodin se musí vzdát své kariéry nebo alespoň snížit svůj pracovní úvazek jeden z rodičů, což přináší finanční znevýhodnění. Problémy do výuky může přinést i přítomnost mladšího sourozence.

Na základě výše uvedených skutečností věříme, že výsledky realizovaného výzkumu se stanou zdrojem poznání a inspirací pro širokou veřejnost, která může získat podrobnější praktické informace o této formě alternativního plnění povinné školní docházky. Často se setkáváme s názorem, že domácí vzdělávání je určeno pouze pro určitou sociální vrstvu, že je finančně náročné, že zkrátka není pro každého, ale přijmout zodpovědnost za vzdělávání svých dětí je především otázkou nastavení životních hodnot každého z nás.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ČÁBALOVÁ, Dagmar, 2011. *Pedagogika*. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2993-0.
- [2] ČAPEK, Robert, 2015. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3450-7.
- [3] DISMAN, Miroslav, 2002. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0139-7.
- [4] DVOŘÁČEK, Jiří, 2014. *Základy pedagogiky*. Praha: Oeconomica. ISBN 978-80-245-2014-8.
- [5] FRANCOVÁ, Marta, 2013. *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4463-6.
- [6] GRAY, Peter, 2016. *Svoboda učení*. Praha: Scio. ISBN 978-80-87917-17-6.
- [7] HLADÍK, Jakub a Soňa VÁVROVÁ, 2011. *Mechanismy fungování rozvoje autoregulace učení studentů*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. ISBN 978-80-86798-17-2.
- [8] HENDL, Jan, 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.
- [9] KASÍKOVÁ, Hana, 2010. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-712-1.
- [10] KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ, 2009. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2834-6.
- [11] KOPŘIVA, Pavel, 2008. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála. ISBN 978-80-904030-0-0.
- [12] MAŇÁK, J., 2003. *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta. ISBN 80-210-3123-9.
- [13] MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC, 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.
- [14] MERTIN, Václav, 2015. *Ze zkušeností dětského psychologa*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7478-764-5.
- [15] NOVÁČKOVÁ, Jana, 2008. *Mýty ve vzdělávání: o škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově a cestách, jak je překonat*. Kroměříž: Spirála. ISBN 978-80-901873-9-9.

- [16] PECINA, Pavel, 2008. *Tvořivost ve vzdělávání žáků*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4551-4.
- [17] PECINA, Pavel a Lucie ZORMANOVÁ, 2009. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4834-8.
- [18] PELIKÁN, Jiří, 1995. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium Servis. ISBN 8085498278
- [19] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.
- [20] SKALKOVÁ, Jarmila, 2007. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1821-7.
- [21] STRAUSS, Anselm L. a Juliet M. CORBIN, 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert. ISBN 808583460X.
- [22] ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [23] VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ, 2007. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1734-0.
- [24] WALTEROVÁ, Eliška, 2004. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti 1. díl*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-083-2.
- [24] WALTEROVÁ, Eliška, 2004. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti 2. díl*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-083-2.
- [26] ZIMČÍK, Ludvík. Proč si vybrat individuální vzdělávání. *Učitelské noviny, týdeník pro učitele a přátele školy*. Praha: GNOSIS, 2015, 34, roč. 118, s. 13. ISSN 0139-5718.
- [26] ZORMANOVÁ, Lucie, 2014. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4590-9.
- [28] ZORMANOVÁ, Lucie, 2012. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4100-0.

Elektronické zdroje:

[1] ASOCIACE DOMÁCÍHO VZDĚLÁVÁNÍ. *Programové prohlášení ADV* [online]. [cit. 2016-12-13].

Dostupné z:

http://www.domaciskola.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=71&Itemid=487

[2] ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Tematická zpráva ČŠI Individuální vzdělávání žáků na 1. stupni základních škol* [online]. [cit. 2016-11-28].

Dostupné z: <https://portal.csicr.cz/Clanek/656>

[3] DAVIS, Aislin. Evolution of Homeschooling. *Distance Learning* [online]. 2011, 8 (2), 29 – 35 [cit. 2016-10-28]. ISSN 1547-4712.

Dostupné z:

<http://search.proquest.com.proxy.k.utb.cz/docview/1014187289/fulltextPDF/F71D1F422D004BFEPQ/6?accountid=15518>

[4] EVJÁKOVÁ, Radka. *Internetová škola – individuální vzdělávání na 1. i 2. stupni základní školy s využitím e-learningu*. In: *zkola.cz* [online]. 16.5.2013 [cit. 12-02-2017].

Dostupné z:

<https://www.zkola.cz/rodice/predstavujemevam/nejzajimavejsiprojekty/archivnejzajimavejsichprojektu/arhiv2012-2013/Stranky/Internetová-škola---individuální-vzdělávání-na-1.-i-2.-stupni-základní-školy-s-využitím-e-learningu.aspx>

[5] FRANKLOVÁ, Zoja. Domácí vzdělávání. Na cestě k legalizaci. *Vzdělávání* [online] Praha: NÚV, 2015, 1, ročník 4, s. 3. [cit. 2017-11-12].ISSN 1805-3394.

Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/VZDELAVANI/15/P_1_15.pdf

[6] H-mat, o.p.s. *Hejného matematika* [online]. © 2018 H-mat, o.p.s. [cit. 2018-03-30].

Dostupné z: <https://www.h-mat.cz/o-nas>

[7] HSLDA. *About HSLDA* [online]. © 2016 HSLDA. [cit. 2016- 11-30].

Dostupné z: <https://hsllda.org/about/>

[8] JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina. Domácí vzdělávání – příležitost pro děti se specifickými vzdělávacími potřebami: Případová studie žáka s dyslexií. *Speciální pedagogika* [online]. 2016, 26 (3), 224 - 260 [cit. 2018-03-27]. ISSN 1211-2720.

Dostupné z: <http://dspace.specpeda.cz/handle/0/1613>

[9] JANČAŘÍKOVÁ, K., JANČAŘÍK, A. *Domácí vzdělávání. Ani jeden matematický talent na zmar : Sborník příspěvků*. Zhouf, J. (ed.). Praha : UK v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. s. 67-71 [cit. 2017-10-18]. ISBN 80-7290-224-5.

Dostupné na http://class.pedf.cuni.cz/NewSUMA/Download/Volne/SUMA_64.pdf

[10] KOSTELECKÁ, Ivona. Doma, nebo ve škole. *Studia Paedagogica* [online]. 2014, 19 (1), 65 – 82 [cit. 2016-10-28]. ISSN 2336-452.

Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/704>

[11] KOSTELECKÁ, Ivona. Legislativní úprava domácího vzdělávání v zahraničí a její komparace se situací v České republice. *Pedagogika* [online]. 2005, 4, 354-367 [cit. 2016-10-29]. ISSN 2336-2189.

Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1732&lang=cs>

[12] KOSTELECKÁ, Yvona. *Domácí vzdělávání a legislativa. Studie postkomunistických států střední Evropy. Orbis scholae* [online]. 2014,8(1), 9-26 [cit. 2017-03-15]. ISBN 978-80-254-2417-9.

Dostupné také z: http://www.orbisscholae.cz/archiv/2014/2014_1_01.pdf

[13] KOŠŤÁLOVÁ, Jana a Jana STRAKOVÁ. *Hodnocení, důvěra, dialog, růst* [online]. 2008, [cit. 2018-03-11]. ISBN 978-80-254-2417-9.

http://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/skav_hodnoceni_web.pdf

[14] LARABELL, John T. *Homeschooling* [online]. © 2015. The New American [cit. 2016-10-28]. ISSN 1547-4712.

Dostupné z:

<http://www.thenewamerican.com/culture/education/item/22099-homeschooling-offers-hope>

[15] MERTIN, Václav. Pedagogicko – psychologické aspekty domácího vzdělávání. *Pedagogika* [online]. 2003, 4, 405 – 417 [cit. 2016-10-28]. ISSN 2336-2189.

Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1969&lang=cs>

[16] MERTIN, Václav. Domácí vzdělávání má zelenou. *Psychologie dnes* [online]. 2003, 9, 16 – 17 [cit. 2017-02-28]. ISSN 1212-9607.

Dostupné z: <https://www.sancedetem.cz/srv/www/content/pub/cs/odborna-knihovna/domaci-vzdelavani-ma-zelenou-18649.html>

[17] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Dodatek 3 pokusného ověřování individuálního vzdělávání* [online]. MŠMT, © 2013-2016 [cit. 2016-10-29].

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/34677/>

[18] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Ukončení pokusného ověřování individuálního vzdělávání na 2. stupni ZŠ* [online]. MŠMT, © 2013-2016 [cit. 2016-10-29].

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/39024/>

[19] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Informace a doporučení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k individuálnímu vzdělávání žáků v základní škole* [online]. MŠMT, © 2013-2016 [cit. 2016-10-31].

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/informace-a-doporuceni-ministerstva-skolstvi-mladeze-a>

[20] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Domácí vzdělávání by mohlo být v budoucnu možné i na 2. stupni ZŠ* [online]. MŠMT, © 2013-2016 [cit. 2016-11-15].

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/domaci-vzdelavani-by-mohlo-byt-v-budoucnu-mozne-i-na-2>

[21] NÁRODNÍ ÚSTAV ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ. *Výukové strategie v praxi pilotních škol*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání. [online]. NÚOV, © 2008 [cit. 2018-01-16].

Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/KURIKULUM/vyukove_strategie_na_web.pdf

[22] NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. NÚV, © 2011-2018 [cit. 2016-11-16].

Dostupné z: www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf

[23] NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Manuál pro tvorbu ŠVP v základním vzdělávání* [online]. NÚV, © 2011 – 2018. [cit. 2017-11-30].

Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/Manual_SVP-ZV.pdf

[24] NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Individuální vzdělávání na 2. stupni ZŠ v České republice - Průběžná zpráva o stavu pokusného ověřování individuálního vzdělávání*. [online]. NÚV, © 2011 – 2018. [cit. 2017-10-30].

Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/1>

[25] NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. Domácí vzdělávání. Na cestě k legalizaci. *Vzdělávání* [online]. NÚV, © 2011 – 2018. [cit. 2017-12-30]. 2015, 1, ročník 4, s. 3. ISSN 1805-3394.

Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/VZDELAVANI/15/P_1_15.pdf

[26] NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Srovnávací analýza: domácí (individuální) Vzdělávání* [online]. NÚV, © 2011 – 2018. [cit. 2016-10-30].

Dostupné z: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Zx6-BJkQIjoJ:www.nuv.cz/file/93_1_1/+&cd=1&hl=cs&ct=clnk&gl=cz

[27] RAY, Brian D. *General Facts, Statistics, and Trends*. [online]. © 2018 by Brian.D.Ray. [cit. 2018-02-27].

Dostupné z: <http://www.nheri.org/research/research-facts-on-homeschooling.html>

[28] STARÝ, Karel. *Efektivní výukové strategie*. Praha, 2006. 177 s. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. doc. PhDr. Eliška Walterová, CSc.

[29] TOMANOVÁ, Marie. *Domácí škola* [online]. SCIO. © 2014 [cit. 2017-11-30].

Dostupné z: <http://jdemedoskoly.cz/Clanek/9230/domaci-skola>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ADV	Asociace domácího vzdělávání
č.	Číslo
ČŠI	Česká školní inspekce
DV	Domácí vzdělávání
HSLDS	Home Schooling Legal Defence Association
IV	Individuální vzdělávání
IT	Informační technologie
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
např.	Na příklad
odst.	Odstavec
PPP	Pedagogicko psychologická poradna
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
Sb.	Sbírký
SPC	Speciálně pedagogické centrum
SŠ	Střední škola
ŠVP	Školní vzdělávací program
tzv.	Takzvaný
ZŠ	Základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1	Paradigmatický model	51
Obrázek č. 2	Paradigmatický model výzkumu	79
Obrázek č. 3	Schéma nově vygenerované teorie	81

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 2	Vývoj počtu žáků plnících docházku podle § 41 Školského zákona (Individuální vzdělávání) od školního roku 2005/2006 do současnosti	17
-----------	--	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1	Přehled kategorií a kódů	52
--------------	--------------------------------	----

SEZNAM PŘÍLOH

- PŘÍLOHA P I Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele – školní rok
2017/2018
- PŘÍLOHA P II Otázky do rozhovoru
- PŘÍLOHA P III Ukázka kódování v programu Atlas.ti

PŘÍLOHA P I: STATISTICKÁ ROČENKA ŠKOLSTVÍ - VÝKONOVÉ UKAZATELE – ŠKOLNÍ ROK 2017/2018

Základní vzdělávání – žáci plnící školní docházku podle § 41 školského zákona (individuální vzdělávání) v jednotlivých ročnících – podle území

Území			Žáci plnící školní docházku podle § 41											
			cel- kem	v tom v										10. roč- níku
				1. roč- níku	2. roč- níku	3. roč- níku	4. roč- níku	5. roč- níku	6. ročníku		7. roč- níku	8. roč- níku	9. roč- níku	
							cel- kem	z toho z 1. stup- ně						
Česká republika	CZ0	2591	495	442	416	329	295	190	2	154	137	130	3	
v tom	Hlavní město Praha	CZ0 10	291	63	53	52	41	9	0	11	1	9	0	
	Středočeský kraj	CZ0 20	507	112	121	93	51	52	19	0	18	9	30	2
	Jihočeský kraj	CZ0 31	21	7	1	2	4	2	1	0	3	1	0	0
	Plzeňský kraj	CZ0 32	77	24	14	12	12	12	2	0	0	0	1	0
	Karlovarský kraj	CZ0 41	12	3	1	3	1	1	0	0	1	1	1	0
	Ústecký kraj	CZ0 42	209	62	32	37	28	26	17	0	3	2	2	0
	Liberecký kraj	CZ0 51	83	21	19	17	9	8	4	0	2	2	1	0
	Královéhradecký kraj	CZ0 52	203	17	32	24	35	26	14	0	19	33	3	0
	Pardubický kraj	CZ0 53	71	9	9	11	18	7	10	1	6	1	0	0
	Kraj Vysočina	CZ0 63	38	7	14	5	9	3	0	0	0	0	0	0
	Jihomoravský kraj	CZ0 64	177	42	30	38	24	21	11	1	4	3	3	1
	Olomoucký kraj	CZ0 71	102	29	26	21	14	10	0	0	1	1	0	0
	Zlínský kraj	CZ0 72	762	90	79	93	65	85	102	0	86	82	80	0
Moravskoslezský kraj	CZ0 80	38	9	11	8	7	1	1	0	0	1	0	0	

Zdroj: (www.toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp)

Základní vzdělávání – žáci plnící školní docházku podle § 41 školského zákona (individuální vzdělávání) v jednotlivých ročnících – podle zřizovatele

Zřizovatel		Žáci plnící školní docházku podle § 41											
		cel- kem	v tom v										
			1. roč- ní- ku	2. roč- ní- ku	3. roč- ní- ku	4. roč- ní- ku	5. roč- ní- ku	6. ročníku		7. roč- ní- ku	8. roč- ní- ku	9. roč- ní- ku	10. roč- ní- ku
cel- kem	z toho z 1. stup- ně												
Celkem		2591	495	442	416	329	295	190	2	154	137	130	3
v to- m	MŠMT	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Obec	1985	364	348	323	224	219	161	0	125	103	118	0
	Kraj	35	5	6	6	2	2	1	1	5	2	3	3
	Jiný resort	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Pri- vátní sektor	317	85	50	54	55	38	18	1	6	3	8	0
	Církev	254	41	38	33	48	36	10	0	18	29	1	0

Zdroj: (www.toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp)

PŘÍLOHA P II: OTÁZKY DO ROZHOVORU

1. Úvodní otázky:

Jaký jste měli důvod k domácímu vzdělávání?

Dle jakých kritérií jste si vybírali školu, na kterou jste zapsali své dítě?

Kdo se podílí na vzdělávání vašeho dítěte/děti?

2. Hlavní otázky

Výukové prostředí:

V jakém prostředí se dítě vzdělává?

Jak máte uzpůsobeno prostředí pro výuku

Plánování výuky:

Na co se zaměřujete při plánování výuky? (cíle, obsah = aktivity, plány)

Máte konkrétní plán?

Vzdělávací proces:

Popište mi, jak konkrétně vypadá váš den/týden.

Jakou formou probíhá vzdělávání?

Jaké vyučovací aktivity používáte? Jakým způsobem dětem zprostředkováváte učivo? Jaký vyučovací styl používáte?

Jaké pomůcky k výuce používáte a jak je vybíráte?

Jakým způsobem hodnotíte?

Spolupráce s kmenovou školou

Jak spolupracujete s kmenovou školou?

Reflexe práce v roli učitele

Rozvíjíte se sám/a v roli učitele?

3. Závěrečné otázky

Řešil/a jste nějaké problémy při domácím vzdělávání? Pokud ano, jaké to byly?

Chystáte se pokračovat v individuálním vzdělávání i na 2. stupni ZŠ? (u žáků 1. stupně)

PŘÍLOHA P III: UKÁZKA KÓDOVÁNÍ V PROGRAMU ATLAS.TI

Codes Report

Selected codes (1)

Informantka A – 1, B – 2, C – 3, D – 4, E – 5, F – 18, G - 6, H - 7

● Plánování

20 Quotations:

D 1: Rozhovor A - 1:87 Já jsem to každý rok udělala tak, že jsem se podívala na internet, jak... (3248:3341)

Já jsem to každý rok udělala tak, že jsem se podívala na internet, jaké jsou možnosti učebnic.

D 1: Rozhovor A - 1:94 Já se fakt jenom podívám na ten Moodle, podívám se do učebnic, co tam... (9615:9688)

Já se fakt jenom podívám na ten Moodle, podívám se do učebnic, co tam je.

D 1: Rozhovor A - 1:152 A nějaké písemné přípravy nebo tak asi si neděláš vůbec. A: Ne. (9502:9564)

A nějaké písemné přípravy nebo tak asi si neděláš vůbec.

A: Ne.

D 1: Rozhovor A - 1:183 Jo, já se podívám, kolik toho prostě má udělat a vezmu si, že na to má... (4315:4741)

Jo, já se podívám, kolik toho prostě má udělat a vezmu si, že na to má, dejme tomu, čtyři měsíce, protože přezkoušení je dřív a v září taky se toho zas až tolik neudělá. A on jede i o prázdninách, takže já si to tak jako rozvrhnu, že vím, že plus mínus si má tam něco dělat třeba říjen, listopad, prosinec, třeba září, a podívám se prostě, kolik tam toho je a jednoduše si to nějak vezmu, abych věděla, že v září zhruba to, to.

D 2: Rozhovor B - 2:45 A já se snažím vždycky na začátku školního roku si projít všechny okru... (8701:9079)

A já se snažím vždycky na začátku školního roku si projít všechny okruhy k přezkoušení, takže vím, co to dítě má umět a projdeme to společně, uděláme test. Například na začátku třetí třídy uděláme test třetíácký a pokud ho má správně, tak vím, že můžeme jít třeba na čtvrtou třídu nebo že to jenom opakujeme. Občas to je potřeba, aby doplnil, co neví. A takhle to děláme každý rok

D 2: Rozhovor B - 2:48 A navíc ještě v projektové škole, ta... (10138:10824)

A navíc ještě v projektové škole, tam ženy vypracovaly, průvodkyně, Cestu, s tím se asi ještě setkáte. To je okruh všech témat, které mají v každém ročníku ty děti a mají je zpracované na dlouhém papíru, ten papír má několik metrů a je to rozdělené do jednotlivých předmětů. Takže ta témata jsou v bublinách, jedno za druhým, jakoby vyskládané kamínky za sebou a to dítě vidí, co se má v tom ročníku v té třídě naučit. A může si je vybarvovat, to, co zná, co už zvládl a vidí, co nezvládl ještě, co má před sebou. Anebo se může podívat na další ročník, že třeba se věnuje něčemu už ze šesté třídy ve třetí a to, co dělal ve druhé, ještě třeba umět nemá.

D 5: Rozhovor E - 5:51 Ptám se jí vždycky ráno, jestli má nějaký plán, jestli má představu to... (6411:6707)

Ptám se jí vždycky ráno, jestli má nějaký plán, jestli má představu toho, co by chtěla ten den prožít, co by chtěla dělat. Je to hodně na tom, že někdy v něčem je fakt ponořená, tak jedem v tom, jindy je to o tom, že chce, abych jí četla já, někdy zkouší ona, že nám něco přečte.

D 5: Rozhovor E - 5:52 Nemůžu říct třeba dneska, co se bude dít příští týden ve čtvrtek a v p... (6709:6942)

Nemůžu říct třeba dneska, co se bude dít příští týden ve čtvrtek a v pátek, vůbec. Většinou je to až ten týden, ten začátek týdne, neděle a pondělí, už začínám tušit, ale stejně se to někdy zvrtně a ve středu večer je to úplně jinak.

D 5: Rozhovor E - 5:66 Tak jestli ho plníme, tak do toho už se snažím nahlížet co nejmíň, pro... (11328:11552)

Tak jestli ho plníme, tak do toho už se snažím nahlížet co nejmíň, protože si myslím, že je to spíš o mé přípravě, kdy shrnu nějaký větší celek, který má za sebou, tak jakoby to napašovat do toho školního vzdělávacího plánu.

D 6: Rozhovor G - 6:12 Výuku plánuji naprosto dokonale, protože jsem velmi plánovací typ a cí... (2501:2879)

Výuku plánuji naprosto dokonale, protože jsem velmi plánovací typ a cítím obrovskou zodpovědnost za to, že jsem vlastně tři děti najednou vzala z klasického vzdělávacího systému a teď je to na mně. Takže plánuji, jednak mám týdenní tematické plány z Březové, takže vím přesně, co se ten který týden má probírat. To si rozplánuji vždy o víkendu. Udělám si přípravu na celý týden.

D 6: Rozhovor G - 6:13 Takže já se naprosto držím plánů z Březové tak, abych To mně vlastn... (3323:3460)

Takže já se naprosto držím plánů z Březové tak, abych To mně vlastně vede.

D 6: Rozhovor G - 6:41 Já vycházím z toho, že spadáme pod Březovou a na přezkoušení jdeme do... (7159:7420)

Já vycházím z toho, že spadáme pod Březovou a na přezkoušení jdeme do Březové, tzn., že já musím splňovat to, co od těch dětí očekává Březová, takže oni mi poslali učebnice, já jsem si k nim dokoupila pracovní sešity a vycházím z tematického plánu podle Březové.

D 6: Rozhovor G - 6:58 Jedu podle plánu, co jsme udělali, neudělali, jak se nám dařilo a podo... (11236:11310)

Jedu podle plánu, co jsme udělali, neudělali, jak se nám dařilo a podobně.

D 6: Rozhovor G - 6:79 Ani ne, tam šlo hlavně o to, že jsem se chtěla podělit, že jak tys řík... (18118:18436)

Ani ne, tam šlo hlavně o to, že jsem se chtěla podělit, že jak tys říkala, že všechno je pozitivní, ale že to není zadarmo, to pozitivní. Že ono to chce opravdu velkou výdrž a poctivou přípravu. Jako nemůže si člověk vzít jen tak učebnici a prostě dětem dát pár příkladů. Chce to být koncepční, dodržovat tu návaznost.

D 7: Rozhovor H - 7:13 Plánujeme, jasně že. Já si to tak pěkně naplánuju. (3703:3752)

Plánujeme, jasně že. Já si to tak pěkně naplánuju.

D 7: Rozhovor H - 7:14 Hodně, hodně chystám výuku na základě toho Moodle, toho systému, který... (3792:3976)

Hodně, hodně chystám výuku na základě toho Moodle, toho systému, který má Březová, že má zhotovené tematické plány na daný měsíc. Co se daný měsíc má z jednotlivých předmětů zvládnout.

D 7: Rozhovor H - 7:15 Tvořím si excelovskou tabulku. V první řadě si vždycky v knížkách vždycky... (4068:4273)

Tvořím si excelovskou tabulku. V první řadě si vždycky v knížkách vždycky poctivě spojím, od které stránky, po kterou stránku bychom měly probrat. Projdu si to a snažím se to rozporcovat na jednotlivé týdny.

D 7: Rozhovor H - 7:16 Snažím se to připravit na jednotlivé týdny. Když jedu pryč, tak jí vyl... (4515:4775)

Snažím se to připravit na jednotlivé týdny. Když jedu pryč, tak jí vyloženě nachystám, že má v excelu nachystané a jede jedno za druhým a zaškrťává si, že má hotové. Takže takto tu výuku plánujeme v jednotlivých předmětech s tím, že do toho zapojuji i jiné věci.

D 7: Rozhovor H - 7:20 Snažíme se o to. Víme, co bychom měly asi tak zvládnout. (5682:5738)

Snažíme se o to. Víme, co bychom měly asi tak zvládnout.

D 7: Rozhovor H - 7:29 Musím mít systém (8581:8596)

Musím mít systém

Codes Report

Selected codes (1)

● Plánování s moodlem

9 Quotations:

D 1: Rozhovor A - 1:37 Já se na to podívám, co tam má být, a pak ono to ještě není... řekněme,... (4889:5124)

Já se na to podívám, co tam má být, a pak ono to ještě není... řekněme, když to řeknu blbě, tak si to prostě nahraju do hlavy, že vím, že má třeba teď za to první pololetí, to mám čerstvě v hlavě, že měl umět vyjmenovaná slova po B, M a L

D 1: Rozhovor A - 1:88 Já se podívám, kolik toho za ten rok toho mají udělat, z Moodlu se pod... (3974:4074)

Já se podívám, kolik toho za ten rok toho mají udělat, z Moodlu se podívám, co má za to pololetí umět

D 1: Rozhovor A - 1:137 Oni tam mají elektronickou třídní knihu, takže vidím, co v daný čas dě... (620:693)

Oni tam mají elektronickou třídní knihu, takže vidím, co v daný čas dělají

D 1: Rozhovor A - 1:183 Jo, já se podívám, kolik toho prostě má udělat a vezmu si, že na to má... (4315:4741)

Jo, já se podívám, kolik toho prostě má udělat a vezmu si, že na to má, dejme tomu, čtyři měsíce, protože přezkoušení je dřív a v září taky se toho zas až tolik neudělá. A on jede i o prázdninách, takže já si to tak jako rozvrhnu, že vím, že plus mínus si má tam něco dělat třeba říjen, listopad, prosinec, třeba září, a podívám se prostě, kolik tam toho je a jednoduše si to nějak vezmu, abych věděla, že v září zhruba to, to.

D 2: Rozhovor B - 2:47 Takže Vy si nějak dopředu neplánujete, kdy by, co by měl udělat. Prost... (9661:9878)

Takže Vy si nějak dopředu neplánujete, kdy by, co by měl udělat. Prostě podle toho prvního testu, který s ním uděláte, si vyhodnotíte, co zvládá a co nezvládá a pak to tak nějak do přezkoušení doladíte.

D 7: Rozhovor H - 7:14 Hodně, hodně chystám výuku na základě toho Moodlu, toho systému, který... (3792:3976)

Hodně, hodně chystám výuku na základě toho Moodlu, toho systému, který má Březová, že má zhotovené tematické plány na daný měsíc. Co se daný měsíc má z jednotlivých předmětů zvládnout.

D 7: Rozhovor H - 7:21 Jako první máme nosný rozvrh. Rozvrh máme vytištěný pro individuální ž... (6114:6253)

Jako první máme nosný rozvrh. Rozvrh máme vytištěný pro individuální žáky a tam máme do okýnek vpasované naše hodiny, které bysme měly mít.

D 18: Rozhovor F - 18:10 Zatím to zvládáme tedy s pomocí toho, že v té kmenové škole si kontrol... (1746:2007)

Zatím to zvládáme tedy s pomocí toho, že v té kmenové škole si kontrolujeme, jak tam na tom jsou ty děti, nebo jak prostě zhruba kde jsou v tom učivu, nebo co máme zhruba umět. Tak třeba každý měsíc jakoby to uděláme takový, jako abychom byli tam, kde máme být.

D 18: Rozhovor F - 18:11 A vy to kontrolujete asi podle třídní knihy elektronické, co tam mají,... (2012:2126)

A vy to kontrolujete asi podle třídní knihy elektronické, co tam mají, co tam mají k dispozici na internetu?

Ano.